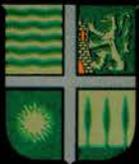


UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL



UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

REVISTA  
INTERCONTINENTAL  
DE PSICOLOGÍA  
Y EDUCACIÓN

Segunda Época



ISSN - 0187-7690

VOLUMEN VII

NÚMERO 1

2005



UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

## LICENCIATURAS

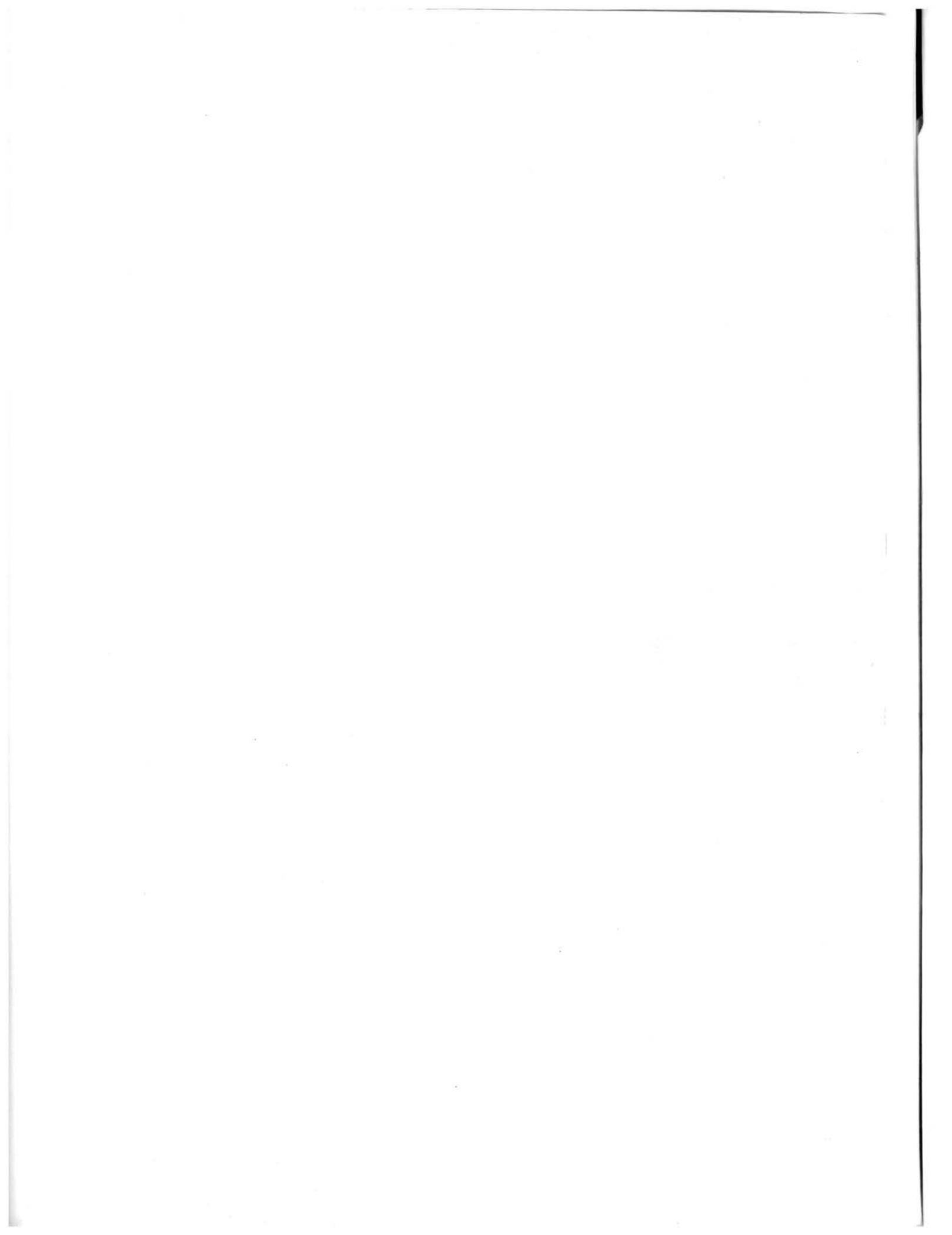
SEP

- Administración Estratégica 90337
- Administración Hotelera 821001
- Arquitectura 922292
- Comunicación 644
- Contaduría 890338
- Contaduría y Finanzas 890338
- Derecho 922293
- Diseño Gráfico 912255
- Filosofía 871382
- Filosofía Modalidad no Escolarizada 952350
- Informática 922291
- Mercadotecnia 2003069
- Odontología 912254
- Pedagogía 871380
- Planificación de Servicios Turísticos 821002
- Psicología 871379
- Psicología Modalidad no Escolarizada 934120
- Relaciones Comerciales Internacionales 934326
- Relaciones Turísticas 821002
- Tecnología y Sistemas de Información
- Teología UIC
- Traducción 932901

**INICIO:  
ENERO Y AGOSTO**

Insurgentes Sur 4303 14420 Tlalpan, D.F. México  
Tel. 55 73 85 44

UN  
INTER



DUCIT ET DOCET



UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

# REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Segunda Época



ISSN - 0187-7690

VOLUMEN VII

NÚMERO 1

2005

---

Los artículos presentados en esta publicación  
fueron sometidos a doble arbitraje ciego y son responsabilidad  
exclusiva de sus autores.

Precio por ejemplar: \$80 m.n.  
Suscripción anual (dos números) \$160 m.n.  
(residentes en México y 45 dólares para el extranjero).

Correspondencia y suscripciones:  
Universidad Intercontinental  
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua  
Revista Intercontinental de Psicología y Educación  
ISSN: 0187-7690

Cantera 251  
Tlalpan 14420  
México, D.F.  
E-mail: [ripsiedu@uic.edu.mx](mailto:ripsiedu@uic.edu.mx)  
Tel. 55 73 85 44 ext. 4440, 4441, 1490  
Fax. 54 87 13 56

Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente  
y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

---

# UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

## DIRECTORIO

### RECTOR

Mtro. Sergio César Espinosa González

### DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

D.I. Marcela Castro Cantú

### DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA JURÍDICA

Lic. Emilio Fortoul Ollivier

### DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO INTEGRAL

Lic. Alejandro Gutiérrez Robles

### INSTITUTO DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA

Mtro. Omar Avendaño Reyes

### FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Mtra. Sara Gaspar Hernández

### FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dra. Gabriela Martínez Iturribarría

### COORDINACIÓN EDITORIAL

Lic. Felipe Rojas Reyes

---

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN  
Publicación del Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua  
del Instituto Internacional de Filosofía A.C. Universidad Intercontinental.

La revista es semestral

*Editor responsable:* Felipe de Jesús Rojas Reyes

Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor:  
04-2003-040712051100-102

Número de Certificado de Licitud de Título: 12775

Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347

*Domicilio de la Publicación:* Insurgentes Sur N° 4135 y 4303 Col. Santa Úrsula Xitla,  
C.P. 14420 Tlalpan, México, D. F.

*Imprenta:* Editorial Ducere S. A. de C. V. Rosa Esmeralda N° 3 Bis Col. Molino de Rosas,  
México, D. F. C. P. 01470, Tel.: 56 80 22 35

La edición de este número consta de un tiraje de 500 ejemplares,  
que se terminaron de imprimir el 31 de octubre de 2005

*Distribuidor:* Instituto Internacional de Filosofía, A. C. Universidad Intercontinental,  
Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C. P. 14420, Tlalpan, México, D. F.

---

# REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

---

VOL. VII

NÚMERO 1

ENERO-JUNIO 2005

SEGUNDA ÉPOCA

---

## CONSEJO EDITORIAL

Omar Avendaño Reyes  
Sara Gaspar Hernández  
Gabriela Martínez Iturribarría

## EDITORES ASOCIADOS

Guido Aguilar (Guatemala)  
Elisardo Becoña (España)  
Andrés Chianalino (Argentina)  
Orlando Terre Camacho (España)  
José María Arana Martínez (España)

## COMITÉ EDITORIAL

Angélica Alucema (Chile)	Mónica Spinka (Argentina)
Anabell Pagaza Arroyo (México)	Rocío Willcox (México)
Antonio Santamaría Fernández (México)	Rosa María Torres (México)
Gabriel Mendoza Buenrostro (México)	

## COORDINACIÓN EDITORIAL

Lic. Felipe Rojas Reyes



---

## ÍNDICE

F. 324

R. 9628

*Desarrollo y validación del instrumento "Ansiedad en las Relaciones Interpersonales de Adolescentes (ARIA)"*

Maria del Carmen Barrios Salcedo

Susan Pick ..... 11

*Incidencia de las canciones ambientales en la apropiación de contenidos y valores ecológicos*

Iris Xóchitl Galicia Moneda

Conrado Ruiz Hernández

Alejandra Sánchez Velasco

Susana Pavón Figueroa ..... 21

*Salud laboral en docentes de San Luis. Argentina*

Susana Albanesi de Nasetta

Cecilia Salas ..... 31

*Personalidad y adicciones en adolescentes (San Luis, Argentina). Investigación preliminar*

Marina Beatriz Fantin ..... 37

*Personalidad y rendimiento académico en estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina*

Claribel Morales de Barbenza ..... 49

*Perfiles de personalidad en ingresantes a un instituto de seguridad*

Susana Albanesi de Nasetta ..... 55

*Identidad sexual de los adolescentes indígenas nahuas*

Julia Velasco y Lambe ..... 61

DUCIT ET DOCET



## UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Escudo inglés del siglo XVII, cuartelado en cruz. El escudo oficial fue aprobado por el Consejo de Gobierno el 14 de septiembre de 1978 y entró en vigor en 1979.

**Primer cuartel:** De la Institución: En campo de oro, cinco fajas ondeadas de sínople (verde), con cinco ondas cada una. Simboliza el nombre y el ámbito de la Universidad: las tierras onduladas de los cinco continentes, la libertad en la diversidad, la armonía, el respeto y la acción.

**Segundo Cuartel:** De las Autoridades. En campo de sínople, media torre partida de oro, mazonada, almenada y aclarada de gules (rojo), sostenida por un león de oro. Simboliza la fortaleza de la vida interior, sostenida por la autoridad vigilante y magnánima que habla con valentía y entereza.

**Tercer Cuartel:** De los Docentes (maestros). En campo de sínople, sol de oro de veinticuatro llamas. Simboliza la libertad de cátedra, la luz de la verdad que brilla sin cesar en un ambiente de libertad.

**Cuarto Cuartel.** De los Discentes (alumnos). En campo de otro, tres cipreses de sínople. Simboliza la perseverancia que crece y se forma en los tres principios fundamentales de la Universidad proyectándose hacia la humanidad.

La Cruz que une los cuatro cuarteles; signo del mensaje de Cristo que los Misioneros de Guadalupe proclaman en varios continentes.

**Divisa:** Sobre el Escudo, listel de oro con tres palabras latinas: "DUCIT ET DOCET" (conduce y enseña), síntesis de las funciones ineludibles del maestro y de los ideales universitarios.

**Colores:** El ORO simboliza la constancia; LA PLATA la bondad, el SÍNOPLE (verde) la libertad y la esperanza; el GULES (rojo) el valor y la entereza.

## Desarrollo y validación del instrumento “Ansiedad en las Relaciones Interpersonales de Adolescentes (ARIA)”

María del Carmen Barrios Salcedo \*  
Susan Pick \*\*

### RESUMEN

Se llevó a cabo un estudio exploratorio para conocer las causas de ansiedad en adolescentes al afrontar problemas en sus relaciones interpersonales familiares, escolares y sociales. Para ello se recurrió a grupos focales de adolescentes escolarizados de 15 a 18 años. Con base en los resultados de dicho estudio se diseñó y validó un instrumento para identificar los niveles de ansiedad ante las relaciones interpersonales, el cual quedó conformado por veinte factores. Entre ellos destacan por tener los niveles más altos de ansiedad las relaciones entre padres e hijos y con la pareja y la aceptación de amigos y compañeros. Los resultados se analizaron conforme a género y edad: en el primer caso, en quince de los veinte factores hubo diferencias significativas a nivel estadístico, al contrario que en el segundo, donde la edad no marcó distinción alguna.

*Palabras clave: ansiedad, instrumentos, relaciones interpersonales, adolescencia.*

### ABSTRACT

In order to understand the factors underlying anxiety regarding interpersonal relationships in the family, school and social environments an exploratory study was carried out using focus groups with adolescents between 15 and 18 years who are in school. Based on its results an instrument was developed to enable detection of anxiety levels regarding interpersonal relationships. Twenty factors were obtained, between them those which detected the highest levels of anxiety were: parent-offspring relationship, partner relationship and acceptance by family and friends. Analyses were carried out to look at differences by age and sex in these factors. Statistically significant differences were found on 15 of them. No differences for age were identified.

*Key words: anxiety, data collection instruments, interpersonal relationships, adolescence.*

La ansiedad es un fenómeno común a todas las personas. Tiene la importante función de movilizarnos cuando estamos frente a situaciones de amenaza o preocupación, y nos permite evitar el riesgo, neutralizarlo, asumirlo o afrontarlo de manera adecuada. Bajo condiciones normales, mejora el rendimiento y la adaptación al medio social, laboral o académico. Sin embargo, si va más allá de cierto límite puede ser un problema de salud, impedimento para el bienestar y el desarrollo en los ámbitos anteriores (Calle, 1990).

De acuerdo con algunos estudios, los trastornos de ansiedad afectan al 3.4% de la población, y los siguen

los de fobia específica (2.8%) y fobia social (2.6%). En la mayoría de los casos la ansiedad tiende a mantenerse e, incluso, extenderse y generalizarse (Caraveo, Colmenares y Saldívar, 1999).

Al ser la ansiedad un mecanismo funcional y de adaptación, no puede ni debe eliminarse: hay que saber convivir con ella sin perder capacidad de acción. El problema está en algunas personas cuyos trastornos por ansiedad han sido muy severos o incapacitantes, las cuales tienen dificultades para tolerar la ansiedad normal y distinguirla de la patológica (Marks, 1991). En general, entre los desórdenes ansiosos más comunes

\* Facultad de Psicología, UNAM.

\*\*Facultad de Psicología, UNAM e Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, A.C. (IMIFAP).

están pánico, agorafobia, fobia social, obsesiones y ansiedad generalizada, pero también son componente importante de problemas de alimentación, sexuales, de relación personal, de rendimiento intelectual o de molestias físicas de origen psicossomático, entre otros (De la Fuente, Medina-Mora y Caraveo, 1997).

Uno de los terrenos propicios para analizar la ansiedad es el de la adolescencia, etapa durante la cual ocurren cambios drásticos a nivel físico, social y psicológico y, en consecuencia, por lo general se altera el tipo y la calidad de las relaciones de los jóvenes con las personas significativas de su entorno (padres, hermanos, maestros, amigos o adolescentes del sexo opuesto). La ansiedad que se genera en este entorno tiene implicaciones para el equilibrio presente y futuro de los jóvenes, y hace necesaria una investigación donde se den alternativas para reducirla y donde el joven incrementemente conductas para una interacción más satisfactoria (Sánchez-Sosa, Jurado-Cárdenas y Hernández-Guzmán, 1992).

En este artículo se presenta un estudio cuyo fin es contribuir a una mejor comprensión de los posibles factores de desarrollo en la ansiedad ante problemas en sus relaciones interpersonales, en una población en apariencia sana. Se pretende tener una noción sistemática de la posible etiología interactiva de dichos problemas, para poder entender con ello no sólo su desenvolvimiento natural, sino también el diseño de intervenciones preventivas de alta eficacia e impacto social como las campañas educativas de promoción de la salud mental.

Entre los instrumentos para medir la ansiedad estaban los inventarios de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE), de Spielberg y Díaz-Guerrero (1975), y de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA) de Miguel y Cano (1988); las escalas Autoaplicada para la Evaluación de la Ansiedad de Hamilton, Autoaplicada para la Evaluación de la Ansiedad de Zung (Gándara y Fuertes, 1999), de Ansiedad en Situaciones de Logro Académico de Alpert y Haber (evalúa a través de dos componentes: ansiedad facilitadora y ansiedad inhibidora), y de Preocupación-Emocionalidad de Valderrama y Fernández (reacciones de ansiedad ante una prueba; Saucedo: 1993); los cuestionarios de Preocupación de Meyer y sus colaboradores y de Ansiedad Cognoscitiva Somática (Salvatierra y Borrás, 1996); y la Prueba Motora para Evaluar Ansiedad y Angustia Estado (Sandín y cols., 1994). Se encontró que ninguno identifica los niveles de ansiedad de los adolescentes mexicanos en cuanto a sus relaciones interpersonales. Por tal motivo, se diseñó y validó una nueva herramienta: la ARIA (Ansiedad en las Relaciones Interpersonales de Adolescentes). He aquí los resultados.

## MÉTODO

### Sujetos

En la fase del estudio exploratorio para conocer las causas de ansiedad entre los adolescentes, participaron sesenta sujetos de ambos sexos (treinta de cada uno) de las escuelas Nacional Preparatoria (ENP) números 6 ("Antonio Caso") y 7 ("Ezequiel A. Chávez"), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Con ellos se formaron seis grupos focales (con diez alumnos del mismo grado: cinco hombres y cinco mujeres). En la ENP 6 se trabajó con tres colectivos: dos del turno matutino, uno de cuarto y otro de quinto grado, y uno del vespertino, de sexto. En la ENP 7 hubo un grupo matutino (sexto grado) y dos vespertinos (cuarto y quinto).

En la segunda fase de la investigación correspondiente al diseño del instrumento para identificar los niveles de ansiedad con respecto a las relaciones interpersonales, participaron 589 sujetos de ambos sexos: 292 hombres y 297 mujeres de ambas ENP y de los dos turnos, a los cuales se les aplicó dicho instrumento. En la tabla 1 se pueden observar las características de los sujetos participantes.

### Muestreo

Se trabajó con dos muestras independientes no probabilísticas: a los sujetos se les preguntó si deseaban participar en el estudio o no, quienes aceptaron fueron incluidos. El criterio de selección fue: estar estudiando cualquiera de los tres años de bachillerato en las escuelas que se mencionaron y tener entre 15 y 18 años de edad.

### Instrumento(s) y/o Material(es)

Fueron:

- En la etapa exploratoria se recurrió a una entrevista guía para los seis grupos focales: en cada uno se leyó la introducción y, una vez que los participantes tuvieron claro el procedimiento, se realizó el trabajo. Los temas centrales fueron la percepción de la ansiedad y las relaciones interpersonales en la familia y la escuela, con los amigos y la pareja.
- Con los resultados se construyó un instrumento de medición de los niveles de ansiedad en adolescentes al enfrentar los problemas en esas relaciones: lo conformaron 105 reactivos donde se expresaban aquellas preocupaciones que los sujetos de los grupos focales habían manifestado a partir de marcar con una "X" el nivel de ansiedad que les provo-

**Tabla 1**  
Características de los sujetos a los cuales se aplicó el instrumento

Grado	Turno	ENP 6		ENP 7		Totales
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
4to	Matutino	20	28	17	29	94
4to	Vespertino	12	34	30	21	97
5to	Matutino	16	34	13	34	97
5to	Vespertino	40	13	31	15	99
6to	Matutino	37	12	18	35	102
6to	Vespertino	32	17	26	25	100
Totales	157	138	135	159	589	

caba cada situación (en una escala del 1 al 7, 1 el nivel mínimo y 7 el máximo). Además, en un apartado para datos generales habían mencionado sexo, edad, grado escolar, turno, nombre de la escuela y fecha.

**Procedimiento**

La guía de entrevista se aplicó en diversos salones de las preparatorias referidas, previa cita con los participantes. Las sesiones se videograbaron y los videocasetes fueron revisados después, para analizar la información y obtener los indicadores del instrumento: todos los mencionados por los adolescentes fueron incluidos. De acuerdo con ellos se diseñó el instrumento con los 105 reactivos, referentes de ansiedad propuestos por los propios alumnos.

Tras el análisis se regresó a las preparatorias nacionales para aplicar el instrumento, de manera colectiva en los salones de clases. Se dieron las siguientes instrucciones: "A continuación encontrarás una serie de enunciados, los cuales conforman una lista de preocupaciones y dificultades que algunos adolescentes de tu edad han identificado como sus problemas. Léelos cuidadosamente e indica honesta y espontáneamente marcando con una "X" qué tanta ansiedad te genera cada problema en una escala del 1 al 7; siendo 1 el nivel mínimo y 7 el máximo. No existen respuestas buenas ni malas. Recuerda contestar todas las preguntas. Muchas gracias por tu participación."

Para finalizar se capturaron los datos de cada cuestionario con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS; Visauta: 1997 y 1998) y se llevaron a cabo los estudios estadísticos pertinentes.

**Análisis estadístico de los datos**

Para validar el instrumento se realizó un análisis de frecuencias, con base en él se hicieron las pruebas pertinentes: a cada reactivo se le aplicó la prueba *t de student* para determinar si había discriminación entre los grupos con calificaciones más altas y más bajas. Aquellos reactivos que discriminaron se sometieron a un proceso factorial para conocer cuáles eran sus elementos más fuertes y obtener la validez del constructos.

Después se aplicó el análisis *Alfa de Cronbach* para obtener el grado de consistencia interna de cada factor y de todo el instrumento. Para terminar se aplicaron como exámenes secundarios *análisis de varianza* y *t de student* para encontrar diferencias por sexo y edad.

**RESULTADOS**

1) *Indicadores en los grupos focales.* Los adolescentes dieron diferentes respuestas cuando se les preguntó qué era para ellos preocuparse. Mencionaron "sentir tristeza, mostrar interés, tener miedo, remordimiento, pensar en algo constantemente, sentir ansia, preocupación, incertidumbre, angustia, inseguridad, desesperación, estrés, estar nerviosos, sentir algo en la cabeza o en el estómago similar a una presión, experimentar temblores, vacío en el estómago, sudoración, dolores en el pecho o el estómago, dificultad para dormir, sentir el pulso acelerado y moverse mucho". Para resolverlos, buscaban distraerse, escuchar música, ver televisión, pasar tiempo en la computadora, comprar ropa, salir de casa, no meterse en problemas, pensar en otra cosa, platicar con los amigos, refugiarse en otras personas y dormirse. Algunos jóvenes dieron otras opciones, como hablar de sus problemas con sus padres, aunque la mayoría refirió hacerlo con sus amigos, hermanos o primos.

También reportaron su preocupación por la inseguridad en las calles, las injusticias, los asaltos, la posibilidad de perder la vida, el futuro, no saber qué hacer con sus vidas, pensar en las decisiones más convenientes, saber en qué trabajará, la escuela, los exámenes, las calificaciones, quedarse o no en la opción de carrera deseada, identificar su paso a una nueva etapa donde deberán comportarse como adultos, llevarse bien con la gente, no tener problemas con los demás, la salud de sus padres y hermanos, la economía doméstica, la apariencia física, los embarazos no deseados, tratar de caerles bien a los demás, la relación con sus familias, sus amigos y sus parejas.

En cuanto a la relación con sus padres, señalaron como causas de ansiedad: las discusiones entre ellos, que se culpen uno a otro, sentirse responsables de las peleas entre ellos, la evasión por su parte de ciertos temas (como sexualidad y adicciones), que no se les permita expresarse, cuestionarlos, sentirse juzgados, ser percibidos como inmaduros, estar sobreprotegidos, defraudar su confianza, decepcionarlos, no cumplir con lo que esperan de ellos, causarles una mala impresión, pedir permisos para salir, ser comparados con sus hermanos, sentir la necesidad de ser ejemplo para éstos, el intento paterno y materno por elegir sus amistades, la falta de comunicación con los padres y la violencia entre ellos.

Con respecto a sus hermanos, les generaba ansiedad las peleas con ellos y dejar de hablarles, así como que les ocasionaran problemas a sus padres, se relacionaran con malas compañías y ser criticados por ellos, factor clave también para la relación con los amigos. Aquí también afectaba el hecho de que éstos los presionaran para hacer algo no deseado, le encontrarán muchos defectos a la pareja, no aprobaran a sus padres, no saber cómo ayudarles con sus problemas, lastimarlos, pelearse y perderlos.

En lo relativo a los compañeros escolares y a los maestros, las preocupaciones se encaminaban a llevarse bien con ellos y no tener problemas, el deseo de causar una buena impresión, que una mala relación con el maestro influyera en las calificaciones, hacer preguntas tontas, el miedo a hablar frente a un grupo, sentir la mirada de mucha gente o la burla.

Con los pasos previos a tener pareja, resultaron causas de ansiedad: "regarla", entablar una conversación por primera vez, no tener una plática interesante y que la otra persona notara que les gustaba. A algunas adolescentes les preocupaba no tener novio y sentirse amargadas. Con respecto a la pareja en sí, relevantes eran la preocupación por que la pareja no acepte a los ami-

gos, lastimarla, hablar de sexualidad con ella, la presión y las críticas de su parte, la falta de una buena comunicación y el miedo a ser cambiados por otra persona.

2) *Componentes del instrumento.* Con base en todo lo anterior se incluyeron reactivos acerca de los problemas que encaraban los adolescentes en su vida familiar, ante sus padres y sus hermanos, y se abordaron los temas de violencia, peleas, discusiones, sobreprotección y comunicación. Con relación a los amigos, se trataron asuntos como aprobación, mantener la confianza y la comunicación. Para referirse a la escuela se contemplaron la competencia con sus compañeros y cómo afectaban las relaciones con los maestros a sus calificaciones. Finalmente, para el factor pareja se consideraron los celos, la sexualidad y la comunicación.

3) *Confiabilidad y validez del instrumento.* Después de llevar a cabo el análisis de frecuencias, se aplicó una prueba *t de student* a cada reactivo, para ver cuáles de ellos discriminaban entre los grupos con calificaciones más altas y bajas. Cada uno de los 105 reactivos del instrumento obtuvo una significancia de 0.000, con lo cual se concluyó que todos discriminaban. Fueron sometidos a un análisis factorial con rotación varimax.

Los resultados mostraron la existencia de 26 factores con valores eigen de 22.26 a 1.00. La varianza explicada por cada factor tuvo un rango de 1.1% a 21.1%. Por no tener sentido a nivel teórico y estar integrados por sólo uno o dos reactivos, se desecharon seis factores. El instrumento quedó con noventa reactivos y veinte factores, los cuales dieron forma a las veinte subescalas del instrumento. Antes de empezar, se les dieron las instrucciones que indicamos en el apartado de "Procedimiento".

Se calculó la confiabilidad de cada factor y posteriormente la confiabilidad global del instrumento mediante el análisis de consistencia interna del Alfa de Cronbach, como puede verse en la tabla 2. Así, los factores que explican el mayor porcentaje de varianza son: relación con la pareja (21.20 %), aceptación de los amigos y compañeros (5.5 %) y aprobación de los padres (3.6 %). Los demás factores explican del 2.8 al 1.1 % de la varianza. La confiabilidad global del instrumento, con los noventa reactivos, dio como resultado un alfa de 0.9573.

Los análisis estadísticos secundarios incluyeron la prueba *t de Student* para encontrar las diferencias por sexo, y para las diferencias de edad se llevó a cabo un *análisis de varianza*. Según el sexo de los adolescentes, hubo diferencias significativas a nivel estadístico en los niveles de ansiedad de quince de los factores: 13 y 17

Tabla 2  
Confiabilidad por reactivos y factores

Factor	Nombre	Reactivos	Carga factorial	ALFA
1	Relación con la pareja  eigen: 22.26 % de var: 21.2	43 Que mi pareja no me hable	.77	0.89
		104 No poder comunicarme con mi pareja como deseo	.75	
		91 Que mi pareja quiera cambiarme por otra persona	.73	
		95 La crítica de mi pareja	.71	
		76 No cumplir con las expectativas de mi pareja	.70	
		87 Que mi pareja no se interese por mis problemas	.68	
		100 Que pueda lastimar a mi pareja con mis comentarios y con mis acciones	.67	
		85 Tener que dar un "no" como respuesta a mi pareja	.61	
2	Aceptación de los amigos y compañeros  eigen: 5.81 % de var: 5.5	20 Cuando siento que otras personas no me aceptan como soy	.70	0.85
		10 Cuando sé que no soy aceptado por mis compañeros(as) de clases	.69	
		17 Que mis amigos(as) no me hablen	.61	
		50 La crítica de mis amigos(as)	.56	
		12 No poder comunicarme con mis amigos(as) como deseo	.54	
		84 La burla de mis compañeros(as) en clases	.54	
		59 Cuando siento que no cumplo con las expectativas de mis amigos(as)	.52	
		16 Que mi apariencia física afecte mi relación con otras personas	.47	
3	Aprobación de los padres  eigen: 3.74 % de var: 3.6	96 No cumplir con las expectativas de mis padres	.71	0.80
		89 Tener que dar un "no" como respuesta a mis padres	.66	
		83 Tener diferencias de opinión con mis padres	.64	
		57 Que se den cuenta mis padres de que les mentí	.50	
		71 La crítica de mis padres	.39	
		69 Que mis padres no aprueben mis amistades	.29	
4	Relación entre los padres y con ellos  eigen: 2.92 % de var: 2.8	25 Cuando mis padres discuten	.75	0.83
		67 Que mis padres se culpen uno a otro cuando discuten	.67	
		92 Que haya violencia entre mis padres	.61	
		47 La relación que llevan mis padres	.59	
		78 Que mis padres se peleen por algo que yo hice	.58	
		60 Pelear con mis padres	.53	
		28 Que alguno de mis padres no me hable	.46	
		9 Que pueda lastimar a mis padres con mis comentarios y con mis acciones	.33	
5	Pasos previos a tener pareja  eigen: 2.65 % de var: 2.5	37 Tratar de entablar una conversación por vez primera con una persona que me atrae	.69	0.79
		51 Querer invitar a salir a una persona que me gusta	.65	
		32 Cuando la persona que me gusta no lo nota	.63	
		66 Cuando la persona que me gusta lo nota	.60	
		19 No tener novio(a)	.56	
		24 Cuando me siento inseguro(a) en mi trato con personas del sexo opuesto	.49	
6	Relación con los amigos  eigen: 2.62 % de var: 2.5	35 Perder contacto con mis amigos(as) por pasar mucho tiempo con mi novio(a)	.70	0.65
		72 Sentir que puedo perder a mi mejor amigo(a) por un malentendido	.55	
		23 Cuando desconozco cómo ayudar a un amigo(a) a resolver un problema que me confió	.53	
		80 Cuando mi pareja no acepta a mis amigos(as)	.52	
		77 Que pueda lastimar a mis amigos(as) con mis comentarios y con mis acciones	.42	

**Tabla 2**  
(continúa)

<i>Factor</i>	<i>Nombre</i>	<i>Reactivos</i>	<i>Carga factorial</i>	<i>ALFA</i>	
7	Miedo a la exposición a la crítica	53 Cuando tengo que exponer una clase ante mis compañeros(as)	.81	0.75	
		26 Tener que hablar ante mucha gente	.78		
		48 Sentir la mirada de mucha gente sobre mí	.59		
		eigen: 2.10 % de var: 2.0	55 Expresar al maestro(a) mis dudas sobre algún tema		.48
8	Relación con los maestros	101 Que los maestros(as) no se interesen por mis problemas	.62	0.74	
		81 El deseo de causar buena impresión a mis maestros(as)	.51		
		44 Tener que dar un "no" como respuesta a mis maestros(as)	.50		
		eigen: 2.05 % de var: 2.0	94 La burla de algún maestro(a) hacia mí		.49
		64 Cuando mis maestros(as) se dan cuenta de que les mentí	.46		
9	Comunicación sobre sexualidad	90 Hablar de sexualidad con mis amigos(as)	.70	0.64	
		74 Hablar de sexualidad con mis maestros(as)	.69		
		eigen: 1.96 % de var: 1.9	58 Cuando quiero hablar de sexualidad con mi pareja		.35
10	Relación con los hermanos	68 Pelearme con mi hermano(a)	.71	0.74	
		103 Que mi hermano(a) no me hable	.70		
		Eigen: 1.76 % de var: 1.7	39 La crítica de mis hermanos(as)		.64
11	Interés de los padres	15 Que mis padres no me dediquen el tiempo que yo quisiera	.69	0.70	
		13 Que mis padres no se interesen en mis problemas	.68		
		7 Cuando mis padres no comprenden mis problemas de la escuela	.40		
		eigen: 1.61 % de var: 1.5	14 Cuando mi hermano(a) les ocasiona muchos problemas a mis padres		.40
12	Aspectos del propio carácter	56 Que mi enojo afecte mi relación con otras personas	.75	0.70	
		79 Que mi carácter violento afecte mi relación con otras personas	.70		
		eigen: 1.56 % de var: 1.5	97 Que mis celos afecten mi relación con otras personas		.45
13	Presión social	62 Cuando mi pareja me presiona a hacer algo que no deseo	.72	0.67	
		82 Cuando mis amigos(as) me presionan para hacer algo que no deseo	.62		
		eigen: 1.54 % de var: 1.5	61 Tener que aparentar algo que no soy por agradar a otros (as)		.58
14	Percepción de compatibilidad con otros	2 Cuando tengo dificultades para combinar mis intereses con los de mis amigos(as)	.60	0.63	
		6 Cuando tengo diferencias de opinión con mi pareja	.57		
		8 Que mis amigos(as) no aprueben a mi pareja	.56		
		eigen: 1.41 % de var: 1.4	5 Cuando creo que no luzco atractivo(a) ante los demás		.50

Tabla 2  
(concluye)

Factor	Nombre	Reactivos	Carga factorial	ALFA
15	Comunicación con los padres eigen: 1.37 % de var: 1.3	36 No poder hablar con mis padres de manera abierta	.68	0.74
		42 No poder comunicarme con mis padres como deseo	.58	
		38 Que mis padres no me dejen tomar mis propias decisiones	.46	
		31 La burla de alguno de mis padres hacia mí	.35	
16	Deseabilidad social eigen: 1.35 % de var: 1.3	1 Cuando tengo que cumplir con las exigencias de mis padres en cuanto a mis calificaciones escolares	.59	0.67
		99 El deseo de causar una buena impresión ante mis padres	.52	
		54 El deseo de causar una buena impresión a mis amigos(as)	.49	
		11 El deseo de causar una buena impresión ante mi pareja	.49	
17	Presiones de los adultos eigen: 1.30 % de var: 1.2	18 Cuando mis padres me presionan para hacer algo que no deseo	.67	0.58
		105 Cuando mis padres me sobreprotegen	.47	
		33 Cuando siento que las diferencias de opinión con mis maestros(as) pueden afectar mis calificaciones	.44	
		22 Cuando se me dificulta buscar mis propios intereses porque no quiero hacer enojar a mis padres	.37	
18	Logro académico eigen: 1.20 % de var: 1.1	21 Cuando siento que no cumplo con las expectativas de mis maestros(as)	.69	0.57
		27 Cuando se da competencia académica en mi salón	.57	
19	Expresión de sentimientos eigen: 1.19 % de var: 1.1	102 Expresar mis sentimientos a mis padres	.61	0.51
		86 Expresar mis sentimientos a mis amigos(as)	.61	
20	Competencia con hermanos eigen: 1.16 % de var: 1.1	63 Cuando mis padres me comparan con mis hermanos(as)	.75	0.30
		34 Cuando siento que mis padres muestran preferencia por alguno(s) de mis hermanos(as)	.56	

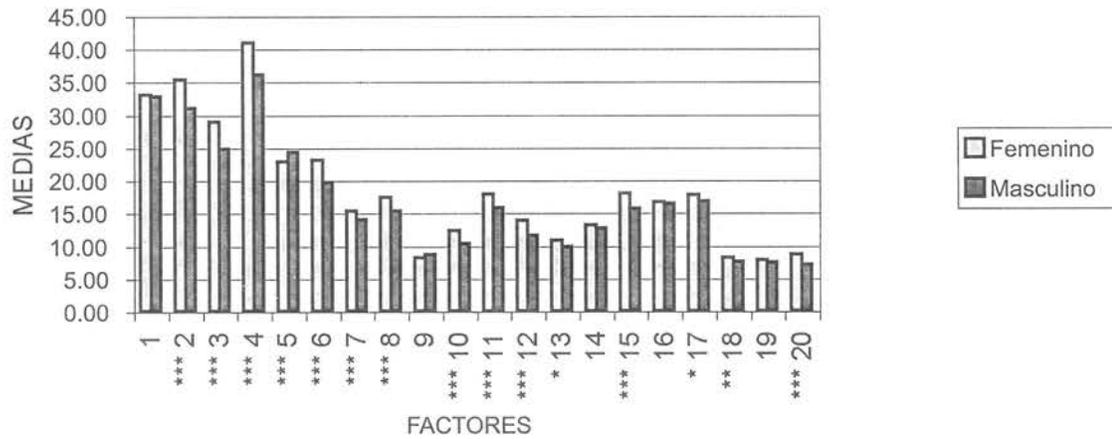
( $p < 0.05$ ), 18 ( $p < 0.01$ ) y 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15 y 20 ( $p < 0.001$ ). En los factores de relación con la pareja, comunicación sobre sexualidad, percepción de compatibilidad con otros, deseabilidad social y expresión de sentimientos no se encontraron dichas diferencias (factores 1, 9, 14, 16 y 19, respectivamente). En la gráfica 1 se observa cómo en dichas distinciones los niveles de ansiedad son mayores en las mujeres. Sin embargo, y a pesar de no ser una diferencia significativa a nivel estadístico, en las medias del factor 5 (pasos previos a tener pareja), los hombres puntuaron más alto. Esto último pudiera ser debido a que en nuestra cultura aún se espera que sea el varón quien tome la iniciativa para comenzar una relación amorosa.

Sin embargo, para ambos sexos los factores que provocaban mayor ansiedad fueron la relación existente entre los padres o con ellos, la que se da con la pareja y la aceptación de los amigos y compañeros (factores 4, 1 y 2).

Con respecto a las diferencias por edad en los niveles de ansiedad, se observaron sólo tendencias: ninguno de los factores obtuvo una significancia menor o igual a 0.050. Dichas propensiones se presentaron en los factores de relación con los maestros y de presión por parte de los adultos (factores 8 y 17, con significancias de 0.059 y 0.062). En la gráfica 2 puede observarse esto: en relación con la edad, no hay distinciones significativas a nivel estadístico en los niveles de ansiedad ante relaciones interpersonales (15, 16, 17 y 18 años).

Gráfica 1  
Niveles de ansiedad por factor según el sexo

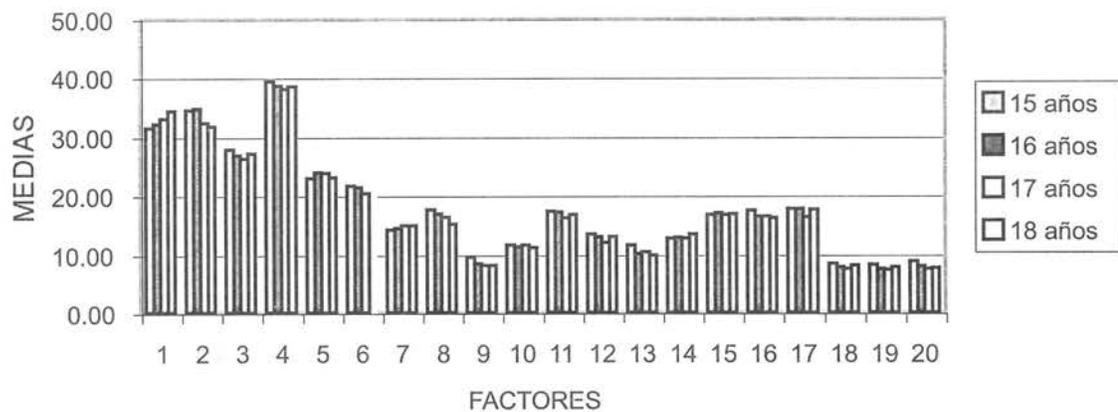
DIFERENCIAS POR SEXO



\*  $p < 0.05$   
 \*\*  $p < 0.01$   
 \*\*\*  $p < 0.001$

Gráfica 2  
Niveles de ansiedad por factor según la edad

DIFERENCIAS POR EDAD



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estado emocional de los individuos está asociado al impacto sobre su persona de los problemas cotidianos. En muchas ocasiones, solucionarlos genera ansiedad. Esta situación cobra particular importancia en la adolescencia, etapa de múltiples cambios fisiológicos, psicológicos e interpersonales en donde las relaciones sociales familiares y extra-familiares comparten una creciente demanda, y en donde los grupos de amigos compiten y ganan en intereses al grupo familiar.

En la ciudad de México, la población de jóvenes adolescentes es mayoritaria a nivel nacional. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2000), hay 798 349 adolescentes cuyas edades oscilan entre los 15 y los 19 años: son el 9.28% del total de habitantes de esta ciudad. Y son un grupo susceptible a cambios importantes que permitan mejorar su situación, razón clara para el por qué buscar un manejo adecuado de esa ansiedad con la cual se enfrentan a diario en su trato con los demás. Por tal motivo, los objetivos de la presente investigación fueron conocer sus factores causantes, a partir de una población de adolescentes en apariencia sana. Con los datos se pretendía diseñar un instrumento de medición válido y confiable para los distintos niveles de ansiedad ante las relaciones personales en dicha población, en particular la de los jóvenes mexicanos. Este instrumento puede aplicarse con fines clínicos o epidemiológicos, e incidir así en el ámbito de la prevención primaria.

Nuestros resultados mostraron que los coeficientes de consistencia interna de dicho instrumento fueron excelentes, y que la estructura factorial de las escalas fue conceptualmente congruente: los factores definen realmente lo que mide la escala y, por lo que toca a los constructos a evaluar, los contenidos específicos de los reactivos de cada área fueron bastante homogéneos.

La familia es el espacio donde el adolescente puede tener una referencia para reconocerse como elemento activo, y encontrar nuevas formas de potenciar un pensamiento social que contribuya en el desarrollo del ser humano. Las expectativas de los padres son determinantes en el establecimiento y crecimiento de las relaciones interpersonales (Pick, 1986), mientras la trascendencia de los vínculos con los amigos y la pareja también es innegable. La naturaleza del contenido emocional de todo esto, o su calidad, determina el núcleo básico de la estructura del hombre (Papalia, 1999). Es por ello que pueden entenderse los hallazgos de la presente investigación: los niveles más altos de ansiedad ante las re-

laciones interpersonales se ligan a los padres, la pareja y la aceptación de los amigos y compañeros.

En cuanto al factor 5 (pasos previos a la pareja), sus razones pueden ser múltiples. En México se educa a los adolescentes varones para ser más independientes: se les deja salir, llegar más tarde, trabajar; se les permite relacionarse con personas fuera de la familia y separarse de ésta. En consecuencia se comportan, incluso se muestran más seguros de sí mismos. Se les entrena para tomar la iniciativa en el establecimiento de las relaciones heterosexuales. Sin embargo, con respecto a la novia o compañera no dejan de esperar el visto bueno de los padres, en especial de la madre, y su “calificación”, elemento decisivo para la relación de esa pareja (Mancilla, 2001).

En las mujeres, el estrés por las relaciones interpersonales es más significativo que en los varones por causas similares: según el género, la educación para un proceso socializador en donde ellas son más orientadas hacia el mundo interpersonal, de dependencia (como las mamás, respecto a la función de cuidadoras), ante la orientación hacia el dominio del mundo externo de ellos (González-Forteza y Andrade, 1993).

Por lo general, en nuestra sociedad a los hombres se les asignan roles de índole instrumental, con dirección hacia la obtención de metas específicas. De las mujeres se espera el desempeño en roles de disposición explícita (Pick, 1986), motivo por el cual la expresión de sentimientos se acepta en ellas más. En este sentido, el que los hombres obtuvieran puntajes menores puede deberse a su aprendizaje para contener dicha expresión.

Otro factor importante a considerar para explicar las diferencias por sexo en este trabajo, es el significado específico que, durante la adolescencia, cobra para las mujeres los modelos femeninos, como las amigas. En ese sentido, la traición de la mejor amiga, sentirse en desventaja ante ella, y ser criticada por los demás por su forma de ser significan “rechazo a su persona”, aspectos de autoafirmación ante los demás donde se compromete un gran monto de vulnerabilidad psicológica (González-Forteza y Andrade, 1993).

Para terminar, no podemos dejar pasar los análisis por edad. La ausencia de diferencias estadísticamente significativas puede deberse al rango común de las edades de los sujetos participantes, todos dentro del ciclo vital de la adolescencia en sí, de sus demandas (separación del individuo del entorno familiar) y de la importancia de papel de los amigos en ello, y en el proceso de identificación del individuo, donde contribuyen

al establecimiento y desarrollo de relaciones interpersonales maduras (Santrock, 2001). Es decir, todos los sujetos en la investigación están pasando por un proceso similar, y esto puede explicar la falta de distinción en los niveles de ansiedad por edad.

Por lo demás, la información de este estudio puede utilizarse como base para el diseño de programas de prevención de ansiedad para padres y maestros, cuyo objetivo sea ayudar a los adolescentes en el manejo de la ansiedad ante sus relaciones interpersonales, y evaluar este impacto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Caraveo, J.; Colmenares, E. y Saldívar, G. (1999). Morbilidad psiquiátrica en la ciudad de México: prevalencia y comorbilidad a lo largo de la vida. *Salud Mental* 22 (Especial), 62-67.
- De la Fuente, R., Medina-Mora, M. E. y Caraveo, J. (1997). *Salud mental en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gándara, J. y Fuertes, J. (1999). *Angustia y ansiedad. Causas, síntomas y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- González-Forteza, C. Y Andrade, P. (1993). Estresores cotidianos, malestar depresivo e ideación suicida en adolescentes mexicanos. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*. 40 (2) 156-163.
- INEGI. (2000). *Tabulados básicos. Estados Unidos Mexicanos*, Tomo I, XII Censo General de Población y Vivienda 2000.
- Mancilla, B. E. (2001). *Análisis y/o comparación de la teoría de Peter Blos en una población mexicana*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Marks, I. M. (1991). *Los mecanismos de la ansiedad*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Miguel, J. y Cano, A. (1988). *Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad*. ISRA. Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- Papalia, D. E. y Olds, S. W. (1999). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Pick, S. (1986). Diferencias observadas en las expectativas para los hijos, según el sexo. *Salud mental*. 9 (2) 66-69.
- Salvatierra, S. y Borrás, E. (1996). *El cuestionario de ansiedad cognoscitiva y somática. Validez y confiabilidad en muestras mexicanas clínicamente significativas*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Sánchez-Sosa, J.; Jurado-Cárdenas, S.; y Hernández-Guzmán, L. (1992). Episodios agudos de angustia severa en adolescentes: análisis etiológico de predictores en la crianza y la interacción familiar. *Revista Mexicana de Psicología* 9 (2) 101-116.
- Sandín, B.; Chorot, P.; Santed, M. A.; Jiménez, P. y Romero, M. (1994). Ansiedad cognitiva y somática: relación con otras variables de ansiedad y psicósomáticas, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(3) 313-320.
- Santrock, J. W. (2001). *Adolescence*. New York: Mc Graw-Hill.
- Saucedo, P. (1993). *La preocupación. proceso básico de la ansiedad*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, México
- Spielberg, C. D. y Díaz-Guerrero, R. (1975). *IDARE: inventario de ansiedad: rasgo y estado. manual e instructivo*. México: El Manual Moderno.
- Visauta, B. (1997). *Análisis estadístico con spss para Windows: estadística básica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Visauta, B. (1998). *Análisis estadístico con spss para Windows: estadística multivariante*. Madrid: McGraw-Hill.

# Incidencia de las canciones ambientales en la apropiación de contenidos y valores ecológicos<sup>1</sup>

Iris Xóchitl Galicia Moneda\*  
Conrado Ruiz Hernández\*\*  
Alejandra Sánchez Velasco\*\*\*  
Susana Pavón Figueroa\*\*\*\*

## RESUMEN

La música estimula la esfera física, emocional e intelectual de los individuos. Sin embargo no hay suficientes estudios de su influencia en los valores: por ello, el objetivo de esta investigación fue analizar la formación de valores ecológicos en función del uso de canciones con contenido ambiental. Participaron 68 niños de tres grupos de sexto grado, a quienes se evaluó con un cuestionario de conceptos ecológicos y con dos instrumentos de valores ante situaciones ambientales. A cada grupo se le asignó al azar una de tres condiciones: lectura, canciones y control. En los grupos experimentales se llevaron a cabo cinco sesiones semanales de canto o lectura, y al final se impartió una conferencia acerca de un tema ambiental. Los resultados mostraron cómo los tres grupos mejoraron sus conocimientos, en especial el grupo de lectura, pero sólo el grupo de canto mejoró las actitudes hacia los valores ecológicos.

*Palabras clave: canciones, educación ambiental, valores, ecología, niños.*

## ABSTRACT

The objective of the study was to analyze the formation of ecological values as a function of the use of songs with environmental content. We evaluated 68 six grade children from three different groups, with a questionnaire of ecological concepts and two different values test simulating environmental situations. Each group was assigned randomly to one of three conditions: reading, songs and control. Five sessions a week of one hour each took place, in them the groups read or sang and, at the end, they received a conference related with an environmental subject. The results show up that the three groups improved their knowledge, specially the reading one, but only the singing group improved their attitude toward ecological values.

*Key words: songs, environmental education, values, ecology, children.*

\*Proyecto de Investigación sobre Aprendizaje Humano (PIAH) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México(FESI).

\*\*Proyecto Conservación y Mejoramiento del Ambiente de la FESI.

\*\*\*PIAH de la FESI.

\*\*\*\*PIAH de la FESI.

<sup>1</sup> Esta investigación formó parte del Programa de Apoyo a los Profesores de Carrera para la Formación de Grupos de Investigación (PAPCA) 2003, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. Agradecemos la colaboración de Evelyn Paola Castillo Godínez, Ixtlixóchitl Contreras Gómez y Carlos Saúl Juárez Lugo.

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a la Dra. Iris Xóchitl Galicia Moyeda al edificio de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación (UIICSE) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM (Línea de Investigación Aprendizaje de Sistemas Científicos y Formales del Proyecto de (PIAH). Dirección: Av. de los Barrios # 1 Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México C.P. 54090 o al correo electrónico iris@servidor.unam.mx

Por lo general, en los programas de educación ambiental se ha enfatizado más la parte afectiva que la cognitiva, ya que se considera deben enseñarse valores y actitudes a favor del ambiente. En esta área educativa, los conocimientos se relacionan con la esfera afectiva de una manera aún no clara y, por lo mismo, discutible.

Aunque tener conocimientos sobre el medio ambiente es importante, no garantiza la existencia de una motivación para llevar a cabo acciones en favor de la calidad ambiental (Finger, 1994; Villacorta, Koestner y Lokes, 2003). Incluso se ha sugerido que dicho conocimiento puede ser innecesario para realizar una elección ecológicamente responsable. Por otra parte, hay estudios que revelan una correlación positiva entre información ambiental y actitudes pro medio ambiente, pero también existen otros donde se plantea una relación negativa.

Un análisis detallado de dichos estudios sugiere que estas relaciones dependen del programa que se emplee (Iozzi, 1989). Aquéllos donde se enfatiza el aspecto cognitivo carecen del impacto necesario en los niños para lograr un cambio en sus actitudes (Holtz, 1976). Algunos estudios con atención en ambos aspectos (afectivo y cognitivo) advierten que al terminar la intervención educativa, la retención de los conceptos muestra un decremento a lo largo del tiempo, mientras las actitudes pro ambientales se manifiestan de igual manera y en los mismos niveles pese a un lapso grande (Burrus-Bammel, 1980; Edwards e Iozzi, 1983). Además, según evidencia, si se logra fortalecer en los educandos sentimientos, actitudes y valores a favor del cuidado del medio ambiente se observa a la par una influencia positiva en conductas pro ambientales como reciclar, conservar la energía, consumo responsable de los recursos y uso discriminado del automóvil (Norlund y Garvill, 2002).

Las investigaciones acerca de los esfuerzos educativos en el fomento de valores ecológicos positivos han dado como resultado la identificación de algunas características necesarias en todo programa de educación ambiental, como involucrar a los educandos en actividades ambientales y experiencias para influir el dominio afectivo. En particular se ha advertido cómo las actividades extra clase de contacto directo con la naturaleza promueven de manera más eficiente valores ambientales (Iozzi, 1989; Jeringan y Wiersch, 1978), aunque también se ha logrado inducir cambios positivos a través de los programas de tema ecológico de los medios de comunicación masiva (Zimmerman, 1972; Zimmerman, Scherer y Larson, 1978).

De manera similar, las actividades interdisciplinarias promueven modificaciones en el dominio afectivo y en los valores ecológicos (Iozzi, 1989). Bajo este enfoque, recientemente se ha incorporado la realización de diversas actividades artísticas en la educación ambiental, por considerar que a través de ellas es factible desarrollar la imaginación, perfeccionar la habilidad para solucionar problemas e incrementar el pensamiento crítico. El arte es propuesto como un elemento crucial para fomentar la apreciación del medio ambiente y, así, promover el aprendizaje de los contenidos ecológicos y la apropiación de los valores implícitos en la educación ambiental (Holmes, 2002).

En especial, a las actividades musicales se les ve como un factor crítico para fomentar valores: se considera que a través de las canciones se expresan y fortalecen la variedad de objetivos e intereses de la vida social y cultural de una comunidad determinada, de ahí que puedan ser empleadas en las escuelas para realizar diferentes tipos de análisis de los valores ecológicos (Ramsey, 2002). Sin embargo, las propuestas pedagógicas recurren a las canciones junto con otras actividades artísticas (Holmes, 2002; Lee, Lostoski y Williams, 2000), sin realizar un análisis específico y sistemático de su influencia particular en la formación y reflexión de los valores pro-ambientales. Uno de nuestros propósitos es evaluar este potencial. Para poder llevar a cabo tal empresa es menester determinar cómo se pueden identificar los valores ambientales de los niños, y evaluar si han sufrido un cambio. Esto lleva a considerar la definición de valores, y a deliberar la existencia de los ecológicos y/o medio ambientales en el ámbito educativo mexicano.

El concepto *valor* es difícil de definir, aunque desde una perspectiva educativa se puede retomar a Latapí (1996). Para él, los valores son las formas de actuar e interrelacionarse con los demás. Han sido establecidos de manera colectiva y se incorporan al individuo como conductas "correctas" para esa colectividad. Bajo esta concepción, los valores son dinámicos: se van construyendo en las comunidades sociales y educativas.

En un estudio acerca de la jerarquización de los valores entre los mexicanos, Castrejón (1995) señala que en la década de 1990 había diez valores cardinales, a continuar en décadas subsecuentes. Entre ellos estaba ya el ecológico. Por otro lado, en la reforma al artículo tercero constitucional (1993) y en la Ley General de Educación se advierte que el valor ecológico aparece como respeto a los recursos naturales y protección del ambiente, tiene una perspectiva comunitaria e implica una madurez psicosocial en los educandos. El respeto

a los recursos naturales y protección del ambiente se aborda en la educación primaria a través de la información brindada en los contenidos de las asignaturas de ciencias naturales y civismo (a través de los contenidos de equilibrio ecológico y riesgos del deterioro ambiental; Guerrero, 1998). En la educación primaria, los valores ecológicos deben ser abordados como tales y el educador debe estar atento a su promoción y a la manera cómo se revelan en sus alumnos.

Si bien los valores de un individuo se reflejan en la manifestación de una conducta, también pueden expresarse a través de otros índices. Uno de ellos es la apreciación de un determinado aspecto y su afirmación pública, como cuando se dice que se está a favor o en contra de algo (Raths, Harmin y Simon, 1967). En algunos casos, esto es lo único que se puede obtener para identificar ciertos valores en los educandos, de ahí que para evaluarlos varios investigadores hayan recurrido a ellos. La exploración sobre valores que realizó Kohlberg se basa precisamente en estos índices: creó historias hipotéticas con un dilema moral, ante el cual los sujetos tenían que tomar decisiones (Hersch, Paolitto y Reimer, 1984; Payá, 1994; Theron, Roodin y Gorman, 1998). Sus trabajos de investigación lo llevaron a proponer una teoría de desarrollo moral, en la actualidad de gran aceptación. Su instrumento es de los más utilizados, junto con el cuestionario sobre problemas sociomorales (*Defining Issues Test*, DIT) de J. Rest, el cual se basa en la teoría de Kohlberg pero presenta algunas diferencias, donde, por ejemplo, el DIT es una tarea de reconocimiento y la entrevista de Kohlberg solicita a los sujetos una solución espontánea (Mestre, Pérez-Delgado y Moltó, 1991).

Para este trabajo se evaluaron los valores ecológicos de manera similar, a través de historias hipotéticas en donde se confrontaban valores ecológicos y valores personales, y el individuo tenía que decidir entre ellos. Esta forma de evaluar valores ecológicos contrasta de la aplicación del diferencial semántico y de las escalas tipo Likert, por lo común de mayor uso en la educación ambiental (Burrus-Bammel, 1980; Iozzi, 1989; Morrone, Mancini y Carr, 2001; Norlund y Garvill, 2002; Schwartz, 1992; Thompson y Barton, 1994; Uyeki y Holland, 2000; Villacorta, Koestner y Lokes, 2003) y, en ocasiones, inaccesibles a las razones o argumentos base de las decisiones.

De la metodología de Kohlberg también han derivado otras estrategias para la educación en valores, como la discusión de dilemas (el denominador común es buscar que el educador promueva la solución al dilema a partir de una dinámica donde los educandos den y reciban

diversos tipos de argumentaciones; Payá, 1994). De igual forma se ha empleado la lectura crítica, en la cual se analizan textos con temas de controversia y, de preferencia, con opiniones contrapuestas. El objetivo es identificar diferentes posturas y generar visiones propias (Díaz Barriga y Hernández, 2004; Puig, 1994). Estas cuestiones fueron consideradas para realizar la actual propuesta, confluencia de los métodos y elementos presentes en la formación y evaluación de valores en la educación ambiental en la escuela primaria.

## PROPUESTA

Tras retomar los puntos de esta disertación, se propuso un programa de educación ambiental para niños de educación básica donde se contempla el empleo de las canciones como elemento primordial para fomentar la reflexión de los valores en favor del medio ambiente.

Así, se realizó una intervención educativa en aulas de sexto grado de primaria. Su objetivo era identificar valores ecológicos y observar si con la exposición a canciones pro ambientales dichos valores sufrían alguna modificación. La naturaleza de estos valores ecológicos se comparó con la de aquéllos producto de la lectura crítica. De tal forma, con esta investigación se pretendió analizar la formación de valores ecológicos en función del empleo de dos estrategias: a) canciones y b) lectura crítica. Los efectos de ambas se apreciaron en la respuesta a preguntas sobre conceptos ecológicos, y en la solución a situaciones hipotéticas en las cuales se expresa un conflicto entre valores ecológicos y valores alternativos.

## MÉTODO

### Sujetos

Participaron 68 niños de tres grupos de sexto grado de primaria de una escuela oficial en el municipio de Tlalnepantla, Estado de México.

### Instrumentos

Se aplicaron tres instrumentos:

a) "Dilemas ecológicos". Consta de tres pequeñas historias donde las situaciones solicitan realizar una decisión individual ante un conflicto. Hay dos opciones, factibles y defendibles por igual: una es en defensa del medio ambiente; la otra atañe a un valor diferente. Los niños deben elegir y argumentar su decisión. Por ejemplo,

**El festejo**

El 18 de enero se festeja a San Cosme. Los que viven en la comunidad de San Cosme están contentos. Van a hacer una linda fiesta entre todos. Han planeado una especie de kermés, con antojitos mexicanos, mariachis y en la tarde van a realizar la quema de juegos pirotécnicos.

El presidente de los vecinos se opone a quemar cohetes, como hace frío no se alcanzará a disipar el humo al día siguiente. Pero los habitantes insisten en ese espectáculo, le dará mucha alegría a la fiesta. Argumentan que como son para el santo que está en el cielo, él también podrá ver las luces brillantes en el cielo.

Si tú fueras el presidente de la comunidad de San Cosme, ¿decidirías quemar cohetes?

Sí o no \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

b) "Historias ecológicas". Tres historias similares a las anteriores, se plantean de manera equivalente a la estructura del DIT de Rest. Al final de cada una hay seis declaraciones, se relacionan con lo que el niño responde al elegir una de estas opciones: estar de acuerdo, en desacuerdo y no poder decidir (cuadro 1).

**Lucy y su trabajo escolar**

La maestra de Lucy le dejó un trabajo en el cual debía expresar el respeto por la vida y el medio ambiente. Lucy llegó a su casa y de inmediato se

puso a dibujar, quería hacer un hermoso paisaje donde se viera la pureza del aire y del agua. Hizo una montaña y una cascada, luego un rebaño de ovejas pastando. Pero, los animales no le salían, ¡no le salían, no le salían! Estaba enojada, y arrancó la hoja para empezar de nuevo. Se equivocó, y nuevamente arrancó la hoja, ya que no tenía goma. Después de seis intentos y seis hojas en la basura, lo logró. Su dibujo le quedó muy bien.

Con el propósito de que estas historias incluyeran diferentes tipos de argumentos de los niños, antes de iniciar el estudio se realizó un piloteo. Las historias originales se aplicaron a diez niños de quinto año de primaria, a diez de sexto y a diez de primero de secundaria, de escuelas con condiciones similares a las de aquellas donde se iba a realizar el estudio. Con base en las respuestas, se modificaron las historias y las opciones, y se volvieron a aplicar en los mismos grados y con la misma cantidad de participantes, aunque con diferentes niños.

El ajuste en las historias de los dilemas ecológicos consistió en eliminar las historias que: a) sólo produjeran respuestas de sí o no; b) tuvieran mayor probabilidad de no generar argumentos en las réplicas; y c) posibilitaran declaraciones aceptadas por la sociedad. El arreglo en las opciones implicó eliminar aquellos enunciados que en la mayoría de los niños: a) posibilitaran la misma respuesta; b) eligieran dos opciones simultáneas; y c) se quedaran sin responder.

c) El tercer instrumento se diseñó para identificar los cambios en los conocimientos de los niños durante la intervención. Fue un cuestionario de 25 preguntas sobre conceptos ecológicos como: ¿cuáles son los tres estados

**Cuadro 1**

CUESTIONES	De acuerdo	No podría decidir	En desacuerdo
1.- Hacer bonitos dibujos acerca de la naturaleza es una forma de defenderla, aún cuando desperdicias hojas.			
2.- Reusar las cosas es una conducta ecológica.			
3.- No debes utilizar desechos para hacer una tarea, sino comprar materiales nuevos. Así tu trabajo será mejor.			
4.- Los cuadernos, lápices y plumas que no terminaste de usar en el año escolar anterior, debes aprovecharlos en el siguiente.			
5.- Los envases, revistas, cajas, pedazos de papel, etcétera, puedes utilizarlos en una tarea.			
6.- En su escuela, los niños sólo pueden platicar acerca de cómo cuidar la naturaleza, son los adultos quienes deben hacerlo.			

físicos del agua?, ¿qué es la contaminación?, ¿qué tipos de contaminantes conoces?, ¿cómo se llama la mezcla de gases que respiras?, ¿qué organismos vivos son los encargados de producir el oxígeno? Este cuestionario se ha empleado en otros estudios (Ruiz, Juárez y Castillo, 2004) y ha permitido detectar diferencias en el conocimiento adquirido en los niños de diferentes grados escolares.

### Materiales

Se recurrió a canciones y lecturas.

- a) Cinco lecturas con temas medio ambientales: *Secretos del mar*, *¿Qué pasa en el lago azul?*, *El colibrí*, *Tu conciencia y la contaminación*. Dichas lecturas fueron elegidas entre diversos materiales de promoción de la educación ambiental para educación primaria. En todas ellas se narraba una problemática ambiental, y se sugería alguna solución sin precisar las acciones a seguir.
- b) Cinco canciones: *Mi agüita amarilla*, *Trópico de cáncer*, *Humo*, *S.O.S.*, *Querer es poder*. Para seleccionarlas se realizó una recopilación previa de noventa canciones ecológicas, las cuales se clasificaron con los siguientes criterios: si la letra se refería a algún problema medio ambiental, y si realizaba una valoración sobre el mismo y/o invitaba a realizar una acción pro ambiental. Así se constituyeron cinco categorías de análisis, una con las cinco canciones.

### Procedimiento

Los tres instrumentos se aplicaron a cada grupo en una sesión colectiva. Después se asignó al azar un grupo para cada una de las tres condiciones siguientes: a) canto de canciones con contenido ecológico, b) lectura crítica de textos con contenido ecológico y c) control. Se trabajó a lo largo de cinco sesiones semanales, cada una con dos secciones de media hora en promedio.

Durante la primera sección se presentó la lectura crítica de textos en un grupo, y en el otro se escuchó una canción. En ambos, se trataba el mismo tema en cada medio y se cambiaba de sesión a sesión. Los temas fueron: 1) medio ambiente y ecología, 2) tipos de contaminación, 3) evitar la contaminación 4) deforestación, 5) las tres "r": reducir, reutilizar y reciclar. Por grupo se realizó lo siguiente:

- a) Grupo (a). *Canto de canciones con contenido ecológico*. En un primer momento, la presentación de la

canción fue sólo auditiva; en un segundo, se dieron las letras impresas y con ilustraciones anexas. Después se realizaron preguntas, gracias a las cuales los niños pudieron comentar acerca de la problemática ecológica de la canción, sus ideas respectivas y las posibles soluciones. Al final se escuchó la canción de nuevo y se invitó a cantarla, o leerla en voz alta mientras la escuchaban.

- b) Grupo (b). *Lectura crítica de textos con contenido ecológico*. Esta dinámica consistió en dar a los niños un texto con ilustraciones, el cual se leyó dos veces: una en forma individual y en silencio; la otra, en forma grupal y en voz alta. Al terminar esto se hicieron preguntas acerca del tema y se pidió la opinión de los alumnos sobre su importancia y posibles soluciones a la problemática ambiental.
- c) Grupo (c) o grupo control. No recibió intervención alguna.

La segunda sección inició después al acabar el canto o la lectura. En ella se dio una conferencia acerca del tema de la primera sección. La conferencista se apoyó visualmente con ilustraciones en láminas. Esta sección tuvo el mismo contenido y estructura para el grupo de canto y el grupo de lectura.

Al final de la intervención se aplicaron otra vez los instrumentos, en forma simultánea a los tres grupos. El de conceptos ecológicos fue el mismo de la primera evaluación; en los otros dos instrumentos, cuyo objetivo era la exploración de valores, las historias fueron diferentes.

### RESULTADOS

Para analizar las respuestas a los "Dilemas ecológicos" fue necesario elaborar normas para identificar si los argumentos de los niños contenían o no los elementos presentes en los valores de los dilemas, y a cuáles de ellos aludían de manera más importante. Como resultado del trabajo de discusión y análisis surgieron nueve categorías, las cuales sirvieron de base para la codificación de las respuestas a los dilemas. Luego se efectuó la respectiva confiabilidad. Se admitían los datos si el índice de confiabilidad era mayor de 0.80. En caso contrario se volvían a analizar las respuestas. Para este reporte, las nueve categorías se agruparon en cuatro clases generales:

- 1) *Ecológica*. Si la respuesta otorgaba el valor ecológico.
- 2) *Otra*. Si favorecía el valor alternativo.
- 3) *Equilibrio*. Si en ella se establecía un equilibrio entre los dos valores anteriores.

- 4) *Inespecífica*. La respuesta no podía clasificarse en las categorías anteriores por ser poco clara o ilegible.

Según los datos, los niños expuestos a la condición de canto presentaron un mayor porcentaje de argumentos ecológicos y disminuyeron aquéllos en favor de otro valor (tabla 1). Las diferencias entre las dos evaluaciones muestran un incremento significativo de valores ecológicos ( $z=2.125$   $p = .034$ ) y un decremento en los que establecen un equilibrio entre lo ecológico y lo alternativo ( $z=2.640$   $p = .008$ ). Podría decirse que los cambios se encaminaron hacia el favorecer las actitudes pro ambiente.

En el grupo con la lectura crítica disminuyeron los argumentos ecológicos y se incrementaron los del valor alternativo. En tanto, en el grupo control hubo un aumento en los valores ecológicos, pero no fue significativo ( $z=1.567$   $p=.117$ ). Fue más importante el detrimento en la expresión de argumentos a favor de valores alternativos ( $z=2.151$   $p = .031$ ), y a la vez se incrementaron ( $z=1.876$   $p=.040$ ) la de valores difíciles de clasificar, y alcanzaron el mayor nivel de los tres grupos.

Las respuestas a las opciones de las "Historias ecológicas" se analizaron en función de las siguientes categorías:

- 1) *Ecológica*. Si implicaba una actitud responsable ante el medio ambiente y favorecía acciones tales como reciclar, reducir y/o volver a usar.
- 2) *No ecológica*. Incluía la elección de argumentos en contra de una conducta ecológica, como la indiferencia,

delegar la responsabilidad en otros o mostrar ideas erróneas acerca de las acciones contaminantes.

- 3) *Sin decisión*. Para las respuestas con la opción "No podría decidir".

Si bien las respuestas a favor de la ecología decrecieron en los grupos con estrategias para favorecer un comportamiento reflexivo en torno a los valores (tabla 2), esto no fue significativo, a excepción del grupo control ( $z=2.207$   $p=.027$ ). Estas estrategias evitaron en forma mínima un cambio drástico contra la conducta ecológicamente responsable.

Los niños del grupo de lectura crítica modificaron su visión ante los problemas ecológicos, pero no vieron con claridad qué actitud tomar: sufrieron un incremento significativo en el punto tres ( $z=2.834$   $p=.005$ ). En contraste, las canciones produjeron mayor definición en las posiciones infantiles, fue el único grupo donde decrementaron las respuestas de "no decisión", aunque tuvo un ligero incremento en posturas a favor de actitudes no ecológicas, no estadísticamente significativo.

Para el análisis de los conceptos ecológicos sólo se cuantificaron el total de respuestas correctas. Los datos (tabla 3) revelaron en todos los grupos un incremento importante en el *post test* (lectura:  $t=-4.668$ ,  $p=.000$ ; canto:  $t=-2.506$ ,  $p=.021$ ; control:  $t=-4.294$   $p=.000$ ), aunque mayor en el grupo de lectura crítica, diferenciándose sólo del grupo control de manera significativa ( $f=7.641$ ,  $p=.001$ ). Este análisis sugiere de alguna manera una ayuda fundamental para la adquisición de conocimientos ecológicos en especial a dicho grupo, durante la segunda sección de las sesiones, gracias a la presenta-

**Tabla 1**  
Porcentaje de respuestas a favor de cada una de las categorías de la prueba de dilemas ecológicos en los diferentes momentos de evaluación de cada grupo

Categorías de valores	Dilemas ecológicos								
	Grupos								
	Lectura			Canto			Control		
	Pre test	Post test	Diferencia	Pre test	Post test	Diferencia	Pre test	Post test	Diferencia
Ecológico	62.5	57.57	- 4.93	59.21	78.78	+ 19.57*	58.73	71.5	+ 12.77
Otro	15.27	22.72	+ 7.45	19.73	13.63	- 6.1	23.80	10	- 13.80*
Equilibrio	18.05	10.61	- 7.44	15.79	3.03	-12.76**	12.12	5	- 7.12
Inespecífica	4.16	9.09	+ 4.93	3.94	4.54	+ 0.60	4.76	13.33	+ 8.57*

Nota. Los datos en itálicas muestran incrementos

\*  $P < .05$  \*\* $P < .01$

**Tabla 2.**  
**Promedio de respuestas dadas a favor de cada una de las categorías de la prueba de historias ecológicas en los diferentes momentos de evaluaciones de cada grupo**

<i>Dilemas ecológicos</i>									
<i>Grupos</i>									
	<i>Lectura</i>			<i>Canto</i>			<i>Control</i>		
<i>Categorías de valores</i>	<i>Pre test</i>	<i>Post test</i>	<i>Diferencia</i>	<i>Pre test</i>	<i>Post test</i>	<i>Diferencia</i>	<i>Pre test</i>	<i>Post test</i>	<i>Diferencia</i>
Ecológico	11.08	9.86	- 1.22	10.04	9.86	- 0.18	12.10	9.81	- 2.29*
<No ecológico	4.04	3.86	-0.18	3.29	4.05	+ 0.76	3.81	4.29	+ 0.48
Sin decisión	2.87	4.27	+1.4**	4.63	4.09	- 0.54	2.10	3.01	+ 0.91

Nota. Los datos en *itálicas* muestran incrementos

\*P < .05 \*\*P < .01

**Tabla 3**  
**Promedio de respuestas correctas en el cuestionario de conceptos ecológicos en los diferentes momentos de evaluación de cada grupo**

<i>Dilemas ecológicos</i>									
<i>Grupos</i>									
	<i>Lectura</i>			<i>Canto</i>			<i>Control</i>		
<i>Categorías de valores</i>	<i>Pre test</i>	<i>Post test</i>	<i>Diferencia</i>	<i>Pre test</i>	<i>Post test</i>	<i>Diferencia</i>	<i>Pre test</i>	<i>Post test</i>	<i>Diferencia</i>
Cuestionario	14.2	18.7	+ 4.5**	14.7	16.3	+ 1.6*	12.6	14.5	+ 1.9**

\*P < .05 \*\*P < .01

ción de información en conferencia y la estrategia de lectura crítica.

Como se emplearon dos instrumentos para explorar los cambios de actitudes ante los problemas ambientales, se valoró en qué medida aportaban información equivalente. Para ello se buscó una correlación entre las frecuencias en las categorías de los dos instrumentos. Las categorías ecológicas de los dilemas se correlacionaron característicamente con las siguientes categorías de las historias: a) categoría ecológica (416, p=.000), y b) no ecológica (-.291, p=.019). Las frecuencias de las respuestas de "otro valor" en los dilemas hizo lo suyo con las categorías no ecológica (.352, p=.004) y ecológica (-.374, p=.002) del instrumento "Historias ecológicas".

Para identificar un vínculo entre estos instrumentos y el cuestionario de conocimientos medio ambientales se efectuó otra reciprocidad. Las respuestas de los niños a los dos instrumentos de evaluación de valores se transformaron en una escala ordinal y se compararon los puntajes de dichos instrumentos y los del cuestionario. La correlación de Spearman entre los dile-

mas ecológicos y el cuestionario es baja y no significativa (r=.154, p=.226); una relación semejante (r=.068, p=.594) se obtuvo entre las historias ecológicas y el cuestionario.

### **DISCUSIÓN**

Los resultados son alentadores. Ante problemas ambientales hipotéticos, se encontraron cambios en los valores de los alumnos participantes en los dos grupos experimentales. Lo anterior pudo deberse a que en la primera sección de las sesiones, en donde se aplicaba la lectura o el canto según correspondiera, se hacía énfasis en las posibles acciones a tomarse para no contaminar y/o se hablaba de las implicaciones de la contaminación en la vida de los alumnos, en su comunidad y en el mundo. Este abordaje implicaba la participación activa de los niños por medio de la expresión de sus puntos de vista y probables soluciones al respecto.

El contacto de los niños con la lectura de la letra de las canciones y el canto de las mismas puede considerarse un punto de partida más completo para el desarrollo de opiniones a favor de valores ecológicos que la lec-

tura crítica de textos. Es factible suponer que para los cambios en los valores de los escolares, lo significativo para ellos no fue sólo la información y la expresión de puntos de vista, sino la manera de relacionarse con los problemas ambientales, lo cual coincide con el reporte de Iozzi, (1989) y Jeringan y Wiersch (1978): ellos sostienen que son modificadores de valores y actitudes la información y las actividades a su alrededor.

En el caso del canto, la actividad es *sui generis* al no hacerse en ella ninguna acción pro ambiental común a nivel primaria, como reciclar, ser inspector del consumo de agua y/o cuidar árboles. Además, escuchar las canciones y corearlas agradó a los niños, aún cuando no se animaran a cantar. Algunas de las canciones (*Mi agüita amarilla* y *Humo*) los hicieron reír, pese a lo repetitivo de la letra. La canción *Trópico de cáncer* fue un elemento significativo, aparte de su interpretación a través de la adopción de sus diversos personajes. Así, gracias a las canciones los contenidos ambientales entraron a la esfera afectiva de los educandos y se dieron los cambios.

Las canciones y la música no deberían ser consideradas como un simple elemento de fondo o acompañamiento de las actividades, o de motivación para iniciar o complementar una clase, como por lo general se les usa en el ámbito educativo. Nuestra investigación muestra que es factible suponer lo contrario: su papel es privilegiado para influir y/o modificar valores, aún cuando se realicen junto con otras actividades artísticas (dibujar, modelar, bailar, dramatizar). Conocer este vínculo y su nivel de influencia es tema para otro estudio.

La música tiene un impacto directo sobre las emociones y puede ser una técnica para inducir diversos estados de ánimo y mediar distintas conductas en ambientes naturales o bajo control (North y Hargreaves, 1998; North, Tarrant, Hargreaves, 2004; Richard, 2004; Ritossa y Richard, 2004). En la actualidad se acepta la capacidad de los infantes para detectar expresiones emocionales en la música y responder ante ellas (Nawrot, 2003). Sin embargo, en el ámbito educativo las evidencias al respecto no tienen aún la atención que deberían, pero sus aplicaciones existen en los campos de la mercadotecnia, el entretenimiento y el terapéutico.

En nuestro caso, las melodías pudieron haber sensibilizado a los niños para comprender lo expresado en la letra, y ello pudo contribuir de manera directa a ver los efectos sobre las respuestas pro ambientales a los dilemas ecológicos, pero dilucidar esto requiere de mayor investigación, quizás supondría utilizar las letras de las canciones y comparar los resultados al emplearlas sólo

como texto o como canciones. Otra línea de indagación demandaría el análisis de la influencia de los elementos musicales presentes en la inducción de las respuestas deseadas.

Los cambios que observamos nos permiten ser optimistas y esperar, de acuerdo con lo reportado por Norlund y Garvill (2002), cómo una vez que se ha logrado la manifestación de valores y actitudes pro ambientales se posibilitan conductas y/o acciones en contra del deterioro ambiental. De ahí la sugerencia de una investigación más amplia para analizar si la causa de la promoción de dichas conductas fue una intervención con canciones.

Por otra parte, en este trabajo, como en otros, se corrobora la siguiente idea: la transmisión de conocimientos y/o la obtención de información sobre algún tema, no necesariamente modifica las actitudes asociadas, sobre todo en lo referente a información y valores ecológicos (Alba, 2001; Finger, 1994; García-Ros, Gimeno y Pérez-Delgado, 1991; Iozzi, 1989). La escasa correlación entre el cuestionario y los datos de los dilemas e historias permite aceptar la consideración de la poca influencia de los conocimientos en la toma de actitudes a favor del medio ambiente. En apoyo, un dato más: el grupo que llevó canto incrementó sus conocimientos al mismo nivel del grupo control, lo cual supondría una intervención no incidente en la apropiación de conocimientos. Sin embargo, en el grupo de canto se detectaron variantes en pro de los valores ecológicos, y una disminución en las respuestas de indecisión ante los problemas diferenciales.

Si se considera sólo la adquisición de conceptos, parece que con la intervención se posibilitó una mejoría en la apropiación de aquellos que fueron explorados en el cuestionario durante la segunda evaluación, en especial para el grupo de lectura crítica. No obstante, de acuerdo con nuestro objetivo, en dicho grupo no hubo cambios positivos en las actitudes de los alumnos ante los problemas ambientales de los relatos. De hecho se puede plantear, aunque con ciertas reservas, un efecto diferencial en los tratamientos: la lectura crítica fomentó la adquisición de conocimientos ecológicos; el canto influyó más sobre los valores ecológicos. Determinar esto requeriría de otros estudios.

También es para considerar cómo se evaluó el modo de expresión de actitudes por parte de los educandos, punto importante en función del instrumento empleado por las pocas diferencias en los resultados. Hubo correlaciones significativas entre las respuestas con la clasificación de categorías ecológicas, mas se requiere de un

mayor análisis de las posibles correspondencias entre los instrumentos. Pese a las similitudes teóricas entre los modelos base (dilemas morales de Kohlberg y problemas socio emocionales de Rest), desde el inicio se les adaptó para su empleo en el estudio de valores ecológicos y para el tipo de respuesta: abierta en los dilemas ecológicos, y cerrada (opción múltiple) en las historias ecológicas. Por ello se sugiere también aquí un análisis más profundo.

Es interesante mencionar que el simple empleo de esta metodología para evaluar valores ecológicos, diferente a la tradicional, puede ser un aporte para una exploración más detallada de los diferentes tipos de respuestas que se dan en las categorías de análisis de este reporte: por ejemplo, en la argumentación de las réplicas se pueden identificar los valores competitivos con el valor ecológico, si se encuentran en un mismo nivel o uno predomina sobre el otro o si existe una indefinición entre ellos. Las respuestas de los niños a los instrumentos están siendo analizadas de manera más fina para poder dar cuenta de su utilidad en caso de implementar el uso de aquéllos dentro de la formación de valores en educación ambiental.

Para terminar mencionaremos que el empleo de canciones para modificar esos valores en los alumnos de sexto año de educación primaria es una modalidad útil y eficiente, además de atractiva, pero por lo reducido de nuestra muestra y de las sesiones sugerimos realizar un programa más extenso, con una población mayor y con una evaluación más: la de las conductas ecológicas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alba, M. A. (2001). *Cultura de paz*. Conferencia presentada en la Primera Semana de la Paz, Guanajuato, México.
- Burrus-Bammel, L. (1980). Measuring attitudes toward environmental issues: The semantic differential technique. *Current Issues in Environmental Education and Environmental Studies*, VI, 265-280.
- Castrejón, J. (1995). *La política según los mexicanos*. México: Océano.
- Díaz Barriga, A. F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill – Interamericana.
- Edwards, A. e Iozzi, L. (1983). A longitudinal study of the cognitive and affective impact on in service teachers participating in an intensive environmental institute. *Current Issues in Environmental Education and Environmental Studies*, IX.
- Finger, M. (1994). From knowledge to action?. Exploring the relationships between environmental experiences, learning and behavior. *Journal of Social Issues*, 50, 141-160.
- García-Ros, R. Gimeno, A. y Pérez-Delgado, E. (1991). Intervención psicoeducativa y desarrollo de razonamiento moral. En E. Pérez-Delgado y R. García-Ros (comps). *La psicología del desarrollo moral* (pp. 95-122). Madrid: Siglo XXI.
- Guerrero, S. (1998). *Desarrollo de valores. Estrategias y aplicaciones* (pp. 55-86). México: Castillo.
- Hersch, R., Paolitto, D. y Reimer, J. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg* (pp. 26-69). Madrid: Narcea.
- Holmes, S. A. (2002). *Creative by nature: Integrating the arts into environmental science education*. *Green Teacher*, 69, 23-28.
- Holtz, R. (1976). Nature centres, environmental attitudes and objectives. *Journal of Environmental Education*, 7 (3), 34-37.
- Iozzi, L. A. (1989). What research says to the educator- environmental education and the affective domain. *The Journal of Environmental Education*, 20 (3), 3-10.
- Jeringan, H. y Wiersch, L. (1978). Developing positive student attitudes toward the environment. *The American Biology Teacher*, 40 (1), 30-34.
- Latapí, P. (1996). Valores y educación. En *Memorias del Foro*. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. México.
- Lee, M., Lostoski, M. y Williams, K. (2000). Diving into a school-wide science theme. *Science & Children*, 38 (1), 31-35.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E. y Moltó, J. (1991). Los instrumentos de evaluación moral. En E. Pérez-Delgado y R. García-Ros (comps). *La psicología del desarrollo moral* (pp. 73-94). Madrid: Siglo XXI.
- Morrone, M., Mancini, K. y Carr, K. (2001). Development of a metric to test group differences in ecological knowledge as one component or environmental literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32 (4), 33-42.
- Nawrot, E. (2003). The perception of emotional expression in music: Evidence from infants, children and adults. *Psychology of Music*, 31(1), 75-92.
- Nordlund, A. y Garvill, J. (2002). Value structures behind pro-environmental behavior. *Environment and Behavior*, 34 (6), 740-756.
- North, A. y Hargreaves, D. (1998). The effect of music on atmosphere and purchase intentions in a cafeteria. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 2254-2273.
- North, A., Tarrant, M. y Hargreaves, D. (2004). The effects of music helping behavior: A field study. *Environment and Behavior*, 36 (2), 266-275.
- Payá, M. (1994). Discusión de dilemas. En M. Martínez y J. Puig (coord.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 45-58). Barcelona: Graó.
- Puig, J. (1994). Comprensión crítica. En M. Martínez y J. Puig (coord.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 59-66). Barcelona: Graó.
- Ramsey, D. (2002). The role of music in environmental education: Lessons from the cod fishery crisis and the dust bowl days. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7 (1), 183-98.

- Raths, L., Harmin, M. y Simon, S. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: Hispanoamericana.
- Richard, N. (2004). Intense emotional responses to music: a test of the physiological arousal hypothesis. *Psychology of Music*, 32 (4), 371-388.
- Ritossa, D. y Richard, N. (2004). The relative utility of 'pleasantness' and 'liking' dimensions in predicting the emotions expressed by music. *Psychology of Music*, 32(1), 5-22
- Ruiz, C., Juárez, C. y Castillo, E. (2004, agosto). *Hacia una alfabetización ambiental efectiva en la escuela primaria*. Sesión de cartel presentada en el XXIII Coloquio de Investigación de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, Tlalnepantla, México.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content of and structure of values: theoretical advances and empirical test in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-165.
- Theron, A., Roodin, D. y Gorman, B. (1998). *Psicología evolutiva*. México: Pirámide.
- Thompson, S.C.G. y Barton, M.A.(1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14, 149-157.
- Uyeki, E. y Holland, L. (2000). Diffusion of pro-environment attitudes?. *American Behavioral Scientist*, 43 (4), 646-662.
- Villacorta, M., Koestner, R. y Lekes, N. (2003). Further validation of the motivation toward the environment scale. *Environment and Behavior*, 35 (4), 486-505.
- Zimmerman, D. (1972). Courses of conservation education. *Journal of Environmental Education*, 4(1), 62-63.
- Zimmerman, D., Scherer, C. y Larson, M. (1978). The use of conservation and environmental mass media by Pennsylvania educators. *Journal of Environmental Education*, 10(2), 43-48.

#### DISCOGRAFÍA

- Albarrán, R. (1994). *Trópico de cáncer*. [Grabado por Café Tabaca] En Re [CD]. México: Warner Music.
- Carbonell, J. (1985). *Mi agüita amarilla*. [Grabado por Los Toreros Muertos] En 30 años de éxitos [CD]. México: RCA (1986).
- Juárez, F. (1986). *Querer es poder*. [Grabado por Faustino Juárez Trejo] En Canto y ambiente: Primer concurso nacional de la canción de tema ambiental [Casete]. México: UNAM.
- Méndez Guiu G. (1992). *S.O.S.* [Grabado por Liza Echeverría] En TVO [Disco]. México: Columbia Sony Entertainment.
- Rascón, C. (1999). *Humo*. [Grabada por Eugenia León] En Ni esto, ni l'otro. *Canciones para grandes niños* [CD]. México: Producción independiente.

## Salud laboral en docentes de San Luis. Argentina<sup>1</sup>

Susana Albanesi de Nasetta\*

Cecilia Salas\*\*

### RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es investigar el síndrome de Burnout en un grupo de docentes de la ciudad de San Luis, en Argentina. Para ello se tomó una muestra de 50 maestros, 45 mujeres y cinco varones, y se aplicó el Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach y Jackson, 1986). Los resultados manifestaron puntuaciones más elevadas en despersonalización entre los docentes más jóvenes.

*Palabras clave: Burnout, docentes.*

### ABSTRACT

The main idea of this research is to explore the Burnout Syndrome in a group of teachers of San Luis city, Argentina. On it, we used a sample of fifty teachers, 45 females and five males, and we applied the Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach and Jackson, 1986) technique. The results show that the young teachers reports higher scores in despersonalization than the older ones.

*Key Words: Burnout, teachers*

Con esta investigación pretendimos conocer el grado de salud laboral de los docentes de la ciudad de San Luis, Argentina, durante 2004, ya que es fundamental para el desarrollo educativo su bienestar físico y mental: involucrarse en forma excesiva en situaciones demandantes a nivel emocional trae consecuencias negativas para el docente y para el alumno. Se ha comprobado que esta situación puede llevar al abandono en la dedicación del maestro, quien por ejemplo busca otra ocupación, y a consecuencias perjudiciales en lo que al aprendizaje del alumno se refiere. El manejo de las emociones del docente es importante por su repercusión sobre los alumnos.

En la ciudad de San Luis, este aspecto tiene aún mayor importancia a causa de la última reforma al estatuto docente, la cual repercute de manera directa en el ámbito educativo y en el desempeño del docente, y puede ser una de las razones para el agotamiento emocional ma-

gisterial, con su consecuente disminución y pérdida de recursos anímicos. A su vez, esto puede traer cierta despersonalización, junto con otros factores de influencia, y provocar el desarrollo de actitudes negativas, como insensibilidad y cinismo. También podría generar una ausencia de realización personal, es decir, una tendencia a evaluar el propio trabajo de forma negativa.

Los síntomas anteriores constituyen lo que Maslach y Jackson (1982) llamaron el síndrome de Burnout o "del quemado". Así, sus claves son: agotamiento emocional (el profesional ve cómo se vacía su capacidad de entrega a los demás, a nivel personal y psicológico), despersonalización (aparición de sentimientos y actitudes perjudiciales hacia aquellos con quienes se trabaja), y descenso en la apreciación de la realización personal (tendencia a evaluarse negativamente, en especial surge cuando el profesional trabaja con personas, caso donde puede sentirse descontento consigo mismo y con

<sup>1</sup> El presente trabajo se realizó dentro del marco del proyecto 428501. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

\* Magíster en Psicología Clínica. Profesora Adjunta. Universidad Nacional de San Luis.

\*\* Alumna de la Carrera de Psicología. Pasante en la Cátedra de Psicopatología. Universidad Nacional de San Luis.

su labor). Es posible que todo esto se agrave si los profesores no cuentan con el apoyo de las autoridades gubernamentales para realizar sus tareas.

Desde hace bastantes años, y en la actualidad, se vive una realidad que cabe destacar: el cambio rotundo en el status del maestro, a quien se ha dejado de ver como fuente de conocimiento, y ya no es respetado y reconocido a nivel social. Pese a ser uno de los valores más significativos de la sociedad de nuestros tiempos y brindar uno de los servicios más importantes para el individuo, la profesión magisterial está cada día más devaluada en todos sus aspectos.

Esta posición no es producto de la casualidad, sino de intereses políticos diversos, que son causa de la falta de evolución en la docencia y de ese círculo vicioso donde el maestro atraviesa por una serie de dificultades profesionales a superar sin ayuda, y pierde interés por su vocación.

Ante esta situación consideramos importante conocer el estado de nuestros maestros, pilares para el posterior desenvolvimiento en la vida, y a la vez establecer prioridades de prevención. La temática no es nueva, al investigar encontramos numerosos trabajos previos: en España, Cordeiro Castro, Guillén Gestoso, Gala León, Lupiani Giménez, Benítez Garay y Gómez Sanabria (2003) investigaron la presencia del síndrome de Burnout en los docentes. Su búsqueda se centró en el grado de salud laboral del profesor a través del estudio de los niveles de Burnout y depresión. Estos investigadores intentaron vislumbrar cómo influyen los niveles socio-personales en relación con la experiencia magisterial y los factores contextuales (aquellos a los que el profesor atribuye su malestar). Se detectó un alto nivel de síndrome de Burnout (41%) y depresión (25%): quienes presentaban índices más elevados en el primer indicador, también los manifestaban en el segundo.

Por su lado, Guerrero Cid y Jiménez Torres (2004) realizaron un estudio empírico y comparativo del malestar docente, y encontraron entre los profesores de nivel secundario de la Provincia de Salamanca (España) un 60% con algún indicador de malestar docente. En 1998 habían realizado un trabajo similar en la misma provincia; al comparar los nuevos resultados con los antiguos observaron un mayor ajuste laboral entre el grupo de profesores de 1998.

En México, Aldrete Rodríguez, Pando Moreno y Aranda Beltrán (2002) abordaron el síndrome de Burnout en docentes de educación primaria de la zona metropolitana de la ciudad de Guadalajara, Jalisco. Realizaron un

estudio transversal y descriptivo en una muestra con maestros de 25 escuelas primarias regionales, y en él aplicaron el método Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach y Jackson, 1986): 25.9% de los entrevistados presentaron agotamiento emocional; 21.6%, baja realización en el trabajo; y 5.6%, despersonalización. Se asociaron al síndrome de Burnout las siguientes variables: tener más de una jornada de trabajo y la antigüedad laboral. El sexo femenino presentó asociación en el área de agotamiento emocional y la percepción de la insuficiencia del tiempo para realizar las actividades docentes.

El factor humano en la docencia de educación secundaria fue investigado por Flores Ramírez (2001) en España. Participaron profesores de doce institutos catalanes y se alcanzó una muestra de 165 docentes con una media de cuarenta años de edad. Se orientó la recogida de datos hacia la configuración de un cuerpo de información referente al desarrollo profesional de los docentes, en relación con sus circunstancias personales, actitudes hacia la profesión y formación y eficacia percibida, y fuentes de estrés y forma de afrontarlas. Con respecto a este último punto, los resultados mostraron cómo cambian los móviles estresantes a lo largo de la carrera docente: entre los profesores jóvenes, fueron los alumnos y las condiciones laborales; entre aquellos con más experiencia y edad, el entorno social.

En Francia, Jaoul y Kovess (2000) estudiaron la morbilidad psiquiátrica de los docentes en una muestra de 6 650 personas de la población general, donde eran tales 3 856 individuos. Concluyeron que los maestros no presentaban mayores tasas, excepto en el caso de mujeres entre 50 y 65 años de edad, cuyo índice de depresión (episodios actuales o pasados) era de 11.1%, ante 4.5% de otras mujeres de igual franja etárea de la población general. Sin embargo, los autores señalaron que los docentes se autoevalúan como estresados, nivel difícil de ubicar al compararse con otros profesionales: sentirse estresado no es una enfermedad en sí.

## MÉTODO

### Muestra

Para los fines del presente trabajo de tipo exploratorio, transversal y no experimental se utilizó una muestra de 50 docentes (45 mujeres y 5 varones), quienes cumplían funciones en diferentes escuelas de la ciudad de San Luis y pertenecían a los niveles EGB1, EGB2 y EGB3 del sistema educativo vigente en la provincia de San Luis, Argentina.

### Instrumento

Para evaluar el síndrome de Burnout se administró el MBI de Maslach y Jackson (1981/1986), el cual consta de 22 ítems para evaluar tres variables del síndrome de estrés laboral: cansancio emocional (CE), despersonalización (DP) y falta de realización personal (RP). Si bien este cuestionario se elaboró inicialmente para profesionales de la salud, luego se le han realizado adaptaciones para otro tipo de profesionales.

En nuestro caso, la escala se acondicionó con una versión experimental española, a partir de la edición original de 1986 de Maslach y Jackson. Aplicamos la traducción española del MBI, y la auto administramos. Iwianicki & Schawab (1981) y Gold (1984) ya habían probado la validez factorial de esta versión. Los valores de alfa de Cronbach fueron .90 para agotamiento emocional, .76 para despersonalización y .76 para realización personal.

### Procedimiento para aplicar el instrumento

El cuestionario se aplicó de manera individual a profesores de diferentes escuelas de la ciudad de San Luis. Se obtuvo la colaboración espontánea de cada uno de ellos, tras haberles dado una explicación previa de nuestro objetivo.

### Procedimiento estadístico

Se extrajo la Media y Desviación Estándar ( $M$  y  $DE$ ) de las diferentes escalas del MBI y otras variables como Edad y Tiempo de antigüedad de los integrantes de la muestra.

Con el propósito de comprobar si existían diferencias significativas en las puntuaciones de las escalas del

cuestionario atribuibles a la edad de las personas, se consideraron dos grupos etáreos: (1) de 25 a 45 años; (2) de 46 a 60 años. También se tuvo en cuenta la antigüedad en la docencia de los integrantes de la muestra, y se ubicaron dos grupos: (1) entre 2 y 20 años como maestros; (2) entre 21 y 39 años. Con el mismo fin se comparó el género de los integrantes de la muestra: hombres y mujeres, y se procedió a aplicar la prueba *t de Student*. Con el fin de constatar la existencia de algún tipo de asociación entre las variables nominales y las diferentes escalas, se aplicó el análisis de la varianza.

Las variables que se tuvieron en cuenta fueron Género (hombres y mujeres), Estado civil (solteros, casados o en pareja), Hijos (si los tenían o no), y Turnos (si cumplían con turnos dobles, en la mañana y en la tarde, o simples, y si sólo cubrían horario matutino o vespertino). Además se tuvo en cuenta si los docentes cumplían funciones en colegios privados o públicos.

### RESULTADOS

En primer lugar presentamos aquí las  $M$  y  $DE$  para cada uno de los grupos de Edad y Tiempo de antigüedad en la docencia de los integrantes de la muestra, en los puntajes de las escalas del MBI. En la tabla 1 pueden observarse los resultados.

En la tabla 2 se presentan las  $M$  de los subgrupos de edad, Edad 1 (25-45 años) y Edad 2 (46-60 años), en los cuales se aplicó la *t de Student*. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas:  $p=.001$  en la variable DP, donde los integrantes del grupo de Edad 1 presentaron las puntuaciones más elevadas; y  $p=.05$  en la variable RP, los integrantes del grupo de Edad 2 presentaron las puntuaciones más altas.

**Tabla 1.**  
**M y DE de las puntuaciones obtenidas en el MBI. Grupo Total, N=50**

	<i>N</i>	<i>Mínima</i>	<i>Máxima</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Edad 1	26	27.00	45.00	37,53	5,06
Edad 2	24	45.00	60.00	54,12	4,01
T. Antigüedad 1	31	2.00	20.00	13,22	5,54
T. Antigüedad 2	19	22.00	45.00	28,63	5,96
CE	50	1.00	52.00	17,90	10,99
DP	50	1.00	18.00	5,69	4,05
RP	50	20.00	48.00	38,65	7,93

**Tabla 2.**  
Valores de *t de Student* obtenidos en las diferentes escalas del MBI en cada grupo etáreo. Edad 1 (N= 26); Edad 2 (N= 24)

	Edad 1	CE	DP	RP
M	37,53	17,88	6,92	36,80
DE	5,06	12,76	4,44	8,24
	Edad 2			
M	54,12	17,91	4,41	40,58
DE	4,01	8,98	3,21	7,27
t	-12,96***	-0,10	2,26***	-1,70(*)

En la tabla 3 aparecen las M de los subgrupos en relación con la antigüedad laboral, Tiempo de antigüedad 1 (2-20 años) y Tiempo de antigüedad 2 (21-39 años). También se aplicó la *t de Student*. En la variable DP hubo importantes distinciones, y las puntuaciones más altas las presentaron los sujetos que tenían de 2 a 20 años de antigüedad en su trabajo.

La Tabla 4 muestra los valores de la prueba *t de Student* de las escalas del MBI, según género de los integrantes de la muestra. No se encontraron diferencias significativas a nivel estadístico I entre el grupo de hombres y el de mujeres en las distintas variables del MBI.

Los resultados de la aplicación del análisis de la varianza (ANOVA), están en la tabla 5. Se analizó la relación entre las puntuaciones del MBI con las variables Estado civil, Hijos, Turnos y tipo de escuela donde trabajaba el integrante de la muestra. No hubo diferencias significativas en relación a esas variables y las diferentes escalas del MBI.

## DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio se compararon con los aquéllos que Seisdedos (1986) obtuvo en una muestra estadounidense y española. Con respecto a la muestra estadounidense de docentes de enseñanza primaria y media, pudimos detectar cómo nuestras puntuaciones

medias en las variables del cuestionario eran menores en cansancio emocional y despersonalización y mayores en realización personal. Cuando se realizó la comparación de la muestra local, nuestros resultados fueron menores en cansancio emocional y mayores en despersonalización y realización personal.

Por otro lado, en los parámetros por edades, los docentes más jóvenes (edades entre 25 y 45 años) tuvieron los puntajes más altos. Esto se relacionaría con una respuesta impersonal y fría hacia los receptores de los servicios, los alumnos en este caso. Al respecto están las observaciones con profesores catalanes de Flores Ramírez (2001) que mencionamos antes: las fuentes de estrés laboral entre los docentes más jóvenes parece relacionarse con el contacto con los alumnos y las condiciones laborales.

También fue posible detectar en los docentes con una antigüedad laboral de 2 a 20 años, índices más elevados en despersonalización: los maestros con pocos años de servicio sienten mayor exigencia en sus tareas habituales, a lo cual se suman aquéllas personales a cumplir como integrantes de este grupo. Aldrete y sus alumnos (2002) encontraron en su investigación con docentes de Guadalajara que una de las variables en relación con el síndrome de Burnout es la antigüedad en el trabajo.

**Tabla 3.**  
Valores de *t de Student* obtenidos en las diferentes escalas del MBI en cada grupo de antigüedad laboral. T. Antigüedad 1 (N= 31); T. Antigüedad 2 (N= 19)

T. Antigüedad		CE	DP	RP
T. Antigüedad 1	M	19,22	6,46	37,33
N= 31	DE	12,33	4,32	8,40
T. Antigüedad 2	M	15,73	4,47	40,73
N= 19	DE	8,23	3,32	6,83
t	1,19	1,81 (*)	-1,55	

**Tabla 4.**  
Valores *t* de Student entre las puntuaciones obtenidas en las diferentes escalas del MBI según el género  
Hombres (N= 5); Mujeres (N= 45)

Hombres	CE	DP	RP
M	21,20	6,75	37,25
DE	14,27	3,30	8,05
Mujeres			
M	17,53	5,60	38,77
DE	10,76	4,13	8,00
t	.70	.65	-.36

**Tabla 5.**  
ANOVA (Análisis de la Varianza). Grupo Total N= 50

Variables Nominales	CE	DP	RP
Estado Civil	.50	.62	.91
Hijos	.33	.20	.74
Turnos	.90	.98	.37
Escuela	.11	.77	.42

Cuando se realizó la comparación entre las escalas del MBI y el género no se hallaron diferencias estadísticamente significativas. En la presente muestra el número de mujeres fue mayor, pero en los estudios de Seisdedos (1986) en relación con esta temática, se detectó una pequeña distinción en cuanto al género en la escala de despersonalización: los hombres presentaron puntuaciones más elevadas, pero el autor no las consideró tan importantes como otras variables para predecir el síndrome de Burnout.

Cuando se analizaron los datos entre las puntuaciones del MBI y las diferentes variables nominales en el presente estudio no se encontraron disparidades de significación estadística. Al respecto, Aldrete Rodríguez y sus alumnos (2002) encontraron en su trabajo una asociación entre el síndrome de Burnout, la antigüedad en la docencia y tener más de una jornada de trabajo. En nuestra muestra sólo se pudo constatar igual resultado en relación con la antigüedad.

## CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación deben alertar acerca de la necesidad de impulsar y dignificar la profesión docente, lo cual implica de alguna manera reconocer las dificultades que presenta la institución escolar y el riesgo laboral de los profesionales de la enseñanza.

El presente estudio muestra que la enseñanza, como otras profesiones con servicios directos para sus clientes, está sometida a fuertes presiones y, por ende, a situaciones estresantes, "frente al idílico mito del docente, entendido como vocación, en un ambiente de reconocimiento social, con objetivos claros y con recursos adecuados" (Villanueva, 2000).

En la actualidad, en paralelo a su labor cotidiana, la mayoría de los maestros deben ayudar u orientar a sus alumnos en forma individual o colectiva: cumplen funciones de apoyo, a las cuales se suman las exigencias de la sociedad, como la vocación de servicio, ser cooperativo y amar a sus alumnos y a la institución de la que se es parte.

Ante esto, sería fundamental crear las condiciones para que los docentes puedan mejorar su calidad de vida en el trabajo y tener la formación para afrontar situaciones de estrés. Todo esto será posible si se elaboran políticas integrales, con clara tendencia a atraer a hombres y mujeres para desempeñar con motivación el compromiso de educar.

El presente trabajo fue de tipo transversal, evaluó el síndrome de Burnout en una sola ocasión y en una sola muestra. Sería de gran importancia realizar estudios de seguimiento durante varios periodos de tiempo: un estudio de tipo longitudinal permitiría obtener información sobre sucesivas fases del mencionado síndrome.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alderete Rodríguez, M, Pando Moreno, M. y Aranda Beltrán, C. (2002). *El Síndrome de Burnout en docentes de Educación Primaria de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Instituto Regional de Investigación en Salud Pública. Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://www.smsp.org.mx>.
- Cordeiro Castro, J., Guillén Gestoso, C., Gala León, F., Lupiana Jiménez, M, Benítez Garay, A. y Gómez Sanabria, A. (2003) *Prevalencia del Síndrome de Burnout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar*. Grupo Investigador en Psicología de la Salud. Universidad de Cádiz. *Psicología. Com.*, 7(1)
- Flores Ramírez, D. (2001). *El factor humano en la docencia de educación secundaria: un estudio de la eficacia docente y estrés a lo largo de la carrera profesional*. Disponible en: <http://www.tdx.cesca.es>
- Gold, Y. (1984). "The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and juniors high school classroom teachers". *Educational and Psychological Measurement*, 42, 1141-1151.
- Guerrera Cid, L. y Jiménez Torre, S. (2004). *El malestar docente: un estudio empírico y comparativo*. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca. Interpsiquis. 2004.
- Iwianicki, E. & Schawab, R. (1981). A cross validation study of Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Jaoul, D. Y Kvess, D. (2000). *El Burnout en los docentes*. Disponible en <http://www.intramed.net/actualidad/art>.
- Maslach, C. Y Jackson, S. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. En G.Sanders y J. Suls (Eds). *Social psychology of health and illness*. Hills-dale, NJ: Erlbaum.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press.
- Seisdedos, N (1986). *Inventario de Burnout de Maslach. Síndrome del "quemado" por el estrés laboral asistencial*. Madrid. TEA.
- Villanueva, A. (2000). Desgaste emocional, estrategias de afrontamiento y trastornos psicofísicos en profesionales de la enseñanza. *Boletín de Psicología*, 50, 37-52.

## Personalidad y adicciones en adolescentes (San Luis, Argentina) investigación preliminar

Marina Beatriz Fantin\*

### RESUMEN

Los objetivos de esta investigación fueron: efectuar una prueba piloto para evaluar la funcionalidad del diseño; realizar una aproximación a la problemática de las adicciones a partir de la indagación de porcentajes de adolescentes con patrones de consumo de sustancias adictivas; y conocer estilos de personalidad, preocupaciones y síndromes clínicos de la población en estudio.

La muestra estuvo compuesta por 44 sujetos de entre 15 y 19 años, 22 mujeres y 22 varones. Se aplicaron cuatro instrumentos: el Inventario Clínico para Adolescentes de Millon (MACI, 1993), de Theodore Millon; una adaptación de la Ficha de Evaluación Clínica Integral (FECI), del Instituto Chileno de Psicoterapia Integrativa (ICPSI); el Test de Identificación de Desórdenes en el Uso de Alcohol (AUDIT, OMS, 1992); y el Cuestionario elaborado *ad hoc* de Identificación de Dependencia a las Drogas (CIDD). Un 45.5% de los sujetos de la muestra afirmó haber consumido alguna droga, y el 27.3% consumía en el momento del estudio alguna sustancia: las más comunes eran tabaco y alcohol. En relación con el consumo específico de alcohol, ninguno de los adolescentes presentó dependencia, pero sí un nivel de consumo perjudicial.

*Palabras clave: personalidad, adolescentes, adicciones*

### ABSTRACT

The objectives of the present pilot research were: allowing us to evaluate the design's functionality; perform an approximation to the addiction problem, estimating percentages of teenagers with addictive patterns of substance abuse; and know personality styles, concerns and clinical syndromes of the research population.

The sample was formed by 44 adolescents with ages between 15 and 19 years old, 22 women y 22 men. Four instruments were used: the Millon Adolescent Clinical Inventory (MACI, 1993), by Theodore Millon; a summary of the Clinical Integrative Evaluation Questionnaire (FECI), of the Chilean Integrative Psychotherapy Institute (ICPSI); the Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT, WHO, 1992); and the Drug Addiction Identification Questionnaire elaborated ad-hoc (CIDD). Around 45.5 % of the subjects of the sample had used (once) some drug, and 27.3 % used some substance at the investigation time. The most used were tobacco and alcohol. In relation to the specific use of alcohol, none of the adolescents presents addiction, however they do present a harmful consume of the substance.

*Key words: personality, adolescents, addiction.*

\* Becaria del Proyecto de Investigación 428501, financiado por Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Av. Ejército de los Andes 950, San Luis (C.P. 5700), Argentina. e-mail: mbfantin@unsl.edu.ar

Las estadísticas para el año 1999 de la Secretaría de la Nación para la Prevención del Uso Indebido de Drogas y Lucha contra el Narcotráfico argentina revelan que, entonces, en ese país de Latinoamérica el consumo de drogas ilegales alcanzaba al 2.9% de la población entre 16 y 65 años de edad, y al 1.2% de aquella entre los 12 y los 15 años. Estos porcentajes representaban a cerca de 600 mil personas.

En 2001, los jóvenes entre 13 y 25 años se ubicaban entre los de mayor consumo, y las edades de inicio habían descendido a los siete y ocho años, con *inhalantes* (pegamentos y nafta). Para entonces, entre las adicciones de mayor importancia en la Argentina se encontraban en primer lugar el alcohol y el tabaco, a las cuales seguían las *drogas legales* (psicofármacos, medicamentos, etc.), y las *ilegales* (marihuana, cocaína, ácidos, heroína, etc.). La dependencia de tranquilizantes y la automedicación eran de uso común y cotidiano para superar crisis y problemas familiares, profesionales o económicos. Al sumar estas cifras, la conclusión era alarmante: uno de cada cuatro argentinos en edad adulta se drogaba (Astorga, 2001).

La presente investigación se centra en los adolescentes, principal grupo de riesgo, donde el nivel de adicción es socialmente incontrolable. Esta situación genera gran preocupación, pero no se plantean alternativas para su disminución y solución. En los treinta días previos al estudio, el 2.9% de los argentinos de entre 16 y 65 años usó sustancias ilegales. Entre los consultados, 66.2% consumió alguna bebida alcohólica (vino, cerveza, whisky, vodka, ron, fernet y vermut) y 1.4%, medicamentos en forma ilícita. Un 23.4% declaró no recurrir a las sustancias medidas.

Así, intentamos abordar dos de las adicciones más frecuentes y dañinas para el ser humano: las drogas y el alcohol, y excluir el tabaco, cuyos efectos son en comparación menores por no alterar el criterio de quien lo consume.

Para entender el concepto *adicciones* se hace referencia por lo general a la importancia de los factores que, juntos, provocan o generan la aparición de las mismas. En este caso citamos los siguientes: ambientales y culturales, inherentes a la persona e inherentes a la droga (Goodman y Gilman, 1998).

## FACTORES CULTURALES

Es fundamental para este análisis partir de nuestra sociedad y cultura actuales. Según Guillermo y Silvia Obiols (1994), *La cultura posmoderna* caracteriza nuestra épo-

ca e implica, entre otras modificaciones, la pérdida e insignificancia de valores, la falta de normas guías de los comportamientos sociales y la idea de límites desdibujados, en donde cada uno tiene libertad para "hacer lo que quiere o siente". Los nuevos valores alientan cada vez más el hedonismo, el individualismo y el consumismo como formas de vida, ideas circulantes y permanentes en nuestras mentes que generan el espacio para la conjugación, entre muchas otras cosas, de las adicciones.

En Argentina, las condiciones de vida son duras, y lo sucedido a nivel general se traslada al ámbito familiar: violencia, agresión, problemas económicos, aislamiento, incomunicación. La crisis actual, principalmente económica, tiene repercusiones en todas las áreas. En este sentido, Astorga (2001) marca a las adicciones como una *patología social* en nuestro país, ya que las personas se "anestesian" para evadir los problemas (desnutrición, carencias, desvalorización del hombre y del trabajo, falta de educación, disgregación familiar, falta de ilusiones, de identidad, desesperanza). Así, la deshumanización, la falta de compromiso, de solidaridad con el otro y de visión a futuro son las características de nuestra sociedad.

## LA PERSONA

### El concepto de personalidad

Desde una perspectiva integrativa de la personalidad, Mayer y Sutton (1996) toman la definición de Allport de 1961 y la consideran a partir de sus objetivos integrativos: "la personalidad es la organización dinámica en el individuo de aquellos sistemas psicológicos que determinan su conducta y pensamiento característicos" (p. 28). Allport desarrolla la idea de la personalidad como una colección de cualidades internas que se mantienen a lo largo del tiempo, y sugiere es dinámica y puede atravesar cambios. Por otro lado, también es producto de nuestras mentes y de la dotación física, cuyo origen es la naturaleza y el aprendizaje. Para Allport, la personalidad tiene un sentido de *tipicalidad* (hay un carácter distintivo, auto definitorio para nuestras conductas y pensamientos) y es pro activa por naturaleza: aquí, los seres humanos son descritos no sólo por cómo reaccionan ante situaciones diversas, sino también por cómo crean y seleccionan nuevas situaciones (Mayer y Sutton, 1996).

En la misma orientación integrativa, Millon y Everly (1985) desarrollan una teoría de la personalidad donde ésta es una matriz emergente de la interacción entre factores biológicos y ambientales. La definen como "un patrón profundamente incorporado y que muestra cla-

ramente rasgos cognitivos, afectivos y conductuales manifiestos que persisten por largos periodos de tiempo. Estos rasgos emergen de una complicada matriz de disposiciones biológicas y de experiencias de aprendizaje” (pp. 4 y 5). Desde el nacimiento tenemos distintas experiencias y las acumulamos, de manera que van moldeando nuestra futura personalidad adulta. Mientras el niño crece y madura, se establece un proceso de formación con un repertorio conductual: aparecen los *hábitos*, actitudes específicas para una variedad de situaciones. Posteriormente, éstos se agrupan y forman los *rasgos*, hasta finalizar con la cristalización de la conducta infantil en *patrones preferenciales de comportamiento*, resistentes a la extinción. Así, en el niño se arraiga un patrón distintivo de interacción ambiental e interpersonal difícil de erradicar. Por esta razón, los primeros años de vida son los más importantes para el desarrollo y la formación de la personalidad.

#### La adolescencia y la formación de la personalidad

Se considera a la adolescencia una edad susceptible para desarrollar adicciones. Durante ella, las modificaciones alrededor de los vínculos familiares y el desequilibrio por querer lograr la independencia hacen tambalear al adolescente, sobre todo si su identidad no se ha forjado aún y si las condiciones del medio le son desfavorables.

Cuando este camino se dificulta (con diferentes factores obstaculizadores), el adolescente puede sentirse incapaz de lograr ser quien desea y definirse a sí mismo. Si entonces la sociedad y su familia le muestran la droga como una forma fácil de enfrentar la vida, el joven intentará lograr una identidad adulta o una separación de su familia a través de las mismas, en el intento de eliminar inseguridades, peligros y ansiedades (Astorga, Girolamo y Agrelo, 2001).

#### La personalidad adolescente y la adicción

El equipo de la Fundación de Acción Social de la Provincia de San Luis (FAS) considera al *consumo de drogas* como producto de un intenso sentimiento de tristeza, abandono y descuido personal, y de la pérdida del deseo de vivir. Las emociones predominantes en estos individuos son desconfianza, desinterés y decepción, las cuales son en sí formas sutiles de la depresión.

Además, el grupo de la FAS plantea la existencia de ciertas características específicas en el adolescente adicto: personalidad caprichosa, impaciente e irresponsable (“un niño en el cuerpo de un adulto”); la mentira como medio para no hacerse cargo de sus errores, medio

también para no ser autor de sus logros; la negación, idónea para no enfrentar dificultades y elemento para generar una imagen falsa de sí mismo ante una realidad propia que le resulta intolerable; la falta de identidad, conducente a la identificación con un grupo en donde se siente alguien; la manipulación como forma de manejar a los seres queridos por medio de mentiras y de sacar provecho para sus propios fines; la omnipotencia, sentir la posibilidad de resolver todo solo, sin ayuda, y sin conciencia de las situaciones riesgosas para sí o para otros; la ansiedad y la escasa tolerancia a la frustración, promotoras de la exigencia interna para concretar sin espera una idea, del hecho de pasar del impulso a la acción sin pensar; la irresponsabilidad, no poder hacerse cargo de las cosas y no ser capaz de decidir; la violencia hacia fuera, en donde se entraña la dificultad para contener los impulsos, y hacia adentro, con sus secuelas de castigo, sentimiento de culpa y daño con drogas; una identidad sexual inmadura, causa de elecciones confusas y ambivalentes; y el egocentrismo y la paranoia (Girolamo, 2001, p. 213).

La familia se caracteriza por la codependencia entre sus miembros, de su equilibrio dependen muchos factores. Síntomas de su ausencia son la falta de límites o las pautas confusas, incoherentes y flexibles; la incomunicación y el reproche; el cambio y la poca delimitación de los roles, en donde nadie tiene un lugar; la pérdida de la intimidad (no hay límites entre Yo y los otros); la sobreprotección, con su definición de entorno extra familiar como *peligroso*; y un complejo de culpa, en donde se da lugar a relaciones de manipulación y a la depresión familiar, cuyas características son abatimiento, baja autoestima, desesperanza, dificultad para tomar decisiones y constante referencia a la muerte.

#### La droga

Se considera *droga* a “toda sustancia que, introducida en el organismo, modifica una o varias de sus funciones” (Girolamo y Duprat, 2001, p. 21). El concepto *drogadicción* hace referencia al uso crónico o periódico de una sustancia, y a la necesidad imperiosa de consumirla (compulsión), con sus consecuencias negativas para el sujeto y para su entorno. Por *uso de sustancias* se entiende el consumo sin implicaciones clínicas o sociales, es decir, el consumo por recreación. En cambio, el *abuso* entraña un uso no adecuado, donde se compromete la integridad física, psíquica y social. Este caso implica *intoxicación*.

Por otro lado, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) la *dependencia* es “el estado psíquico y algunas veces físico resultante de la interacción entre un orga-

nismo vivo y un producto psicoactivo que se caracteriza por modificaciones de la conducta y por otras reacciones que incluyen siempre un deseo invencible de consumir la droga continua o periódicamente, a fin de experimentar nuevamente sus efectos psíquicos y evitar a veces el malestar de su privación". Así, puede ser *física, psíquica o mixta*. En el primer caso, el organismo está habituado a la presencia de la sustancia y no puede funcionar con normalidad si no mantiene un determinado nivel de consumo. En el segundo, la droga se busca o consume en forma compulsiva (*craving*), con el fin de experimentar un estado positivo o eliminar un estado afectivo negativo. Desencadena síntomas como la ansiedad, agitación y depresión. A veces, ambas situaciones se mezclan y tenemos el tercer caso.

### Los criterios para determinar adicciones

Los diagnósticos de adicción pueden ser de dos tipos: (1) abuso de sustancias, y (2) dependencia de ellas. La diferencia radica en la intensidad del consumo y en sus efectos negativos sobre la vida social y personal del individuo.

Según el DSM IV de la Asociación Americana de Psiquiatría (1995, p. 189), el abuso de sustancias implica un patrón de consumo que conlleva un deterioro o malestar significativo a nivel clínico, durante por lo menos doce meses, al cual acompañan síntomas como: un uso recurrente con secuelas de incumplimiento de obligaciones; un consumo recurrente de sustancias en situaciones potencialmente peligrosas: reiteración en situaciones legales problemáticas; y consumo frecuente de sustancias, a pesar de ser éstas la causa de tener conflictos sociales interpersonales, o aumentarlos.

En cuanto a la dependencia de sustancias, hay un patrón de consumo que conlleva un deterioro importante y a algunos de los siguientes síntomas durante doce meses: tolerar o aumentar la cantidad de la sustancia, para experimentar los mismos efectos; esforzarse de manera infructuosa en controlar o interrumpir su consumo; dedicar más tiempo a su obtención; consumir o recuperar los efectos de la sustancia; reducir las actividades sociales, laborales y recreativas; y síndrome de abstinencia (American Psychiatric Association, 1995, pp. 182-187).

Para la OMS "son alcohólicos aquellos que beben en exceso y cuya dependencia respecto al alcohol ha alcanzado un grado tal que determina la aparición de visibles perturbaciones interpersonales, intrapersonales, físicas y del adecuado funcionamiento social y económico. También lo son quienes muestran los signos iniciales

de estos fenómenos". El término *alcoholismo* incluye la adicción (dependencia) al alcohol, y a su ingesta con problemas se le considera enfermedad (Vallejo, 1998, pp. 74).

Esta misma autora plantea que las conductas en relación con la bebida pueden clasificarse en cuatro tipos: abstinencia, ingesta sin problemas (bebedores donde el consumo no ocasiona inconvenientes); ingesta con problemas (bebedores sociales, bebedores fuertes, ebrios ocasionales) y dependencia del alcohol (no hay control de la ingesta).

### OBJETIVOS

En este trabajo se pretendió lo siguiente:

- 1) Efectuar una prueba piloto que permita evaluar la funcionalidad del diseño, con la finalidad de incorporar mejoras y corregir errores.
- 2) Realizar una aproximación a la problemática de las adicciones en la población adolescente de la ciudad de San Luis, en la Argentina, desde una perspectiva cognitivo-integradora y con atención en los factores personales, familiares y sociales que contribuyen a su aparición y mantenimiento.
- 3) Indagar porcentajes y cifras representativas de adolescentes con patrones de consumo de sustancias adictivas.
- 4) Conocer estilos de personalidad, preocupaciones y síndromes clínicos de la población en estudio.

### MÉTODO

#### Sujetos

Conformaron la muestra 44 adolescentes de ambos sexos, con edades entre 15 y 18 años (media, 16.52; desviación estándar, 1.21). Los sujetos fueron extraídos de población normal de adolescentes de la ciudad de San Luis, de una de las escuelas que se sortearon con este fin a través de procedimientos estadísticos de tipo probabilístico. Su nivel era polimodal y la escuela era pública. Las edades fueron criterio de inclusión, para la mejor comprensión de inventarios y cuestionarios.

#### Instrumentos

- 1) *Inventario Clínico para Adolescentes de Theodore Millon (MACI, 1993)*. Se compone de 27 escalas: doce identifican patrones de personalidad básicos; ocho, diferentes preocupaciones personales y actitudes de adolescentes emocionalmente perturbados; y siete, sus síntomas clínicos, los cuales se relacionan

con el eje uno del DSM IV. Para cada escala se convirtieron los puntajes primarios en puntuaciones estándar (Base Rate), en un rango de 0 a 115. Los individuos con puntuaciones mayores a 85 se consideraron con rasgos clínicos prominentes para esa característica. Aquéllos con puntajes mayores a 75 pero menores de 85 tienen la característica clínicamente presente pero no es prominente.

- 2) Adaptación de la Ficha de Evaluación Clínica Integral (FECI) del Instituto Chileno de Psicoterapia Integrativa (ICPSI).
- 3) *Test de Identificación de Desórdenes en el Uso de Alcohol (AUDIT)*, elaborado por la OMS (1992). Consta de diez preguntas cuya elaboración estuvo en manos de un equipo de expertos en detección de problemas con el alcohol. Se evalúan estas conductas en relación a través de una escala de tipo Lickert. Al final se suman los puntajes de cada respuesta. Una puntuación mayor a veinte sugiere la existencia de dependencia plena con respecto al alcohol; entre ocho y veinte puntos sugiere un consumo perjudicial. Las preguntas 2 y 3 orientan sobre el consumo de riesgo.
- 4) *Cuestionario de Identificación de Dependencia a las Drogas (CIDD)*, elaborado para la ocasión. Lo constituyen diez preguntas indagatorias acerca de la relación entre adolescentes y conductas de uso, abuso o dependencia de sustancias adictivas. Algunas se evalúan con escalas de tipo Lickert.

### Procedimiento

Se aplicaron los instrumentos en 1º B, 3º F y 2º C del nivel polimodal del mencionado colegio, con un tiempo de aplicación aproximado de una hora y media.

### RESULTADOS

El análisis de datos se llevó a cabo a través del paquete estadístico SPSS, y se obtuvieron indicadores descriptivos (media, frecuencia y porcentajes) para las variables de los sistemas Familiar y Ambiental, el CIDD y el AUDIT. En segunda instancia se obtuvieron valores de media y desviación estándar para la edad y las variables del MACI. Por último, se aplicó la prueba *t de Student* para obtener diferencia de media para las variables del MACI, según sexo y según el consumo de sustancias.

Tabla 1. Pueden observarse las frecuencias y porcentajes de las variables del Sistema Familiar. El primer dato hace referencia a las actividades de los padres: el 43.2% trabajaba en actividades públicas, el 34.1% lo hacía de manera privada, el 11.4% estaba desocupado, y el 4.5%, jubilado. En cuanto a las madres: 47.7% de las de los sujetos de la muestra laboraba en el sector público, 15.9% lo hacía en

actividades privadas, 31.8% no tenía trabajo y 4.5% estaba jubilada. Por otro lado, 93.2% de los sujetos de la muestra afirmó haberse criado con sus padres, y el 27.3% declaró que éstos estaban separados.

En cuanto a su nivel de formación, el 54.5% señaló la equivalencia entre premios y castigos durante su educación. Acerca de la consistencia o relativa consistencia en la política educativa de los padres hacia sus hijos, 86.4% asumió que hubo tal. En relación con los valores transmitidos por los padres, el 79.5% indicó que éstos fueron bastante claros, y el 27,3 % que fueron más bien liberales.

Tabla 2. Se observan las variables del Sistema Ambiental, los porcentajes de situaciones estresantes entre los sujetos de la muestra durante el año de vida previo a la encuesta. El 34.1% señaló como dificultad principal los fuertes problemas económicos; el 29.3%, una enfermedad; el 20.5%, la muerte de un familiar; el 15.9%, los cambios de residencia. El 9.1% de los sujetos se refirió a los accidentes, y el mismo porcentaje se mantuvo para los fracasos académicos. Por último, 4.5% de los sujetos respondieron con la categoría "otros".

Tabla 3. Se relaciona con las variables del CIDD y en ella se registra cómo 45.5% de la muestra aceptó haber probado drogas alguna vez, y 54.5% declaró no haberlo hecho. En relación con el consumo de sustancias en ese momento, 6.8% dijo consumirlas una vez al mes; 9.1% señaló una vez a la semana y 11.4% comentó el consumo diario. El 22.7% de los adolescentes declaró consumir drogas desde hace más de un año.

En cuanto a cuáles drogas se consumen, 38.6% señaló el tabaco; 34.1%, el alcohol; 13.6%, la marihuana; 4.5%, el LSD; y este mismo porcentaje, cocaína, medicamentos, sedantes y ansiolíticos. Como causas señalaron dos principales: (1) probar o experimentar (25%), y (2) sentirse cómodo y divertirse en situaciones sociales (20.5%). Mencionaron como consecuencias del consumo de sustancias el aislamiento social (15.9%), problemas psicológicos (15.9%) y discusiones familiares (13.6%).

Tabla 4. En ella se asientan las frecuencias y porcentajes que se obtuvieron a partir de las variables del AUDIT. Según esto, 25% de los sujetos presentó puntuaciones superiores a los ocho puntos, lo cual orientó la muestra hacia un consumo perjudicial de alcohol. Sin embargo, ninguno excedió la puntuación de 18, es decir, no mostraron dependencia plena con respecto a esa sustancia. No hubo consumo perjudicial en 75% de los individuos.

**Tabla 1**  
**Frecuencias y porcentajes obtenidos en las variables del Sistema Familiar.**

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Padre trabaja	Actividad pública	19	43,2
	Actividad privada	15	34,1
Padre no trabaja	Desocupado	5	11,4
	Jubilado	2	4,5
Madre trabaja	Actividad pública	21	47,7
	Actividad privada	7	15,9
Madre no trabaja	Desocupada	14	31,8
	Jubilada	2	4,5
Crianza	Padres	41	93,2
	Familiares	2	4,5
	Otras personas	1	2,3
Separación de los padres	Sí	12	27,3
	No	32	72,7
Formación	Premios	13	29,5
	Equivalencia	24	54,5
	Castigos	4	9,1
	No sabe	3	6,8
Política educativa	Consistentes	20	45,5
	Relativamente	18	40,9
	Inconsistentes	6	13,6
Valores transmitidos por los padres	Poco claros	6	13,6
	Contradictorios	5	11,4
	Rígidos	7	15,9
	Fanáticos	0	0
	Bastante claros	35	79,5
	Flexibles	8	18,2
	Conservadores	11	25,0
	Liberales	12	27,3

**Tabla 2**  
**Frecuencias y porcentajes obtenidos en las variables del Sistema Ambiental**

		<i>Porcentaje</i>	<i>Frecuencia</i>
Situaciones estresantes	Enfermedad	29,5	13
	Accidente	9,1	4
	Cambio de residencia	15,9	7
	Muerte de familiar	20,5	9
	Problemas económicos	34,1	15
	Fracasos académicos	9,1	4
	Otros	4,5	2

**Tabla 3**  
Frecuencias y porcentajes obtenidos en las variables del Cuestionario de Identificación de Dependencia a las Drogas (CIDD).

		Frecuencia	Porcentaje	
Probó alguna vez	Sí	20	45,5	
	No	24	54,5	
Consumo actual	Nunca	31	70,5	
	Menos de 1 vez por mes	3	6,8	
	Mensualmente	0	0	
	Semanalmente	4	9,1	
	Diariamente	5	11,4	
	Otro	1	2,3	
Tiempo que consume	Menos de 1 año	5	11,4	
	1 año	1	2,3	
	Más de 1 año	10	22,7	
	Otro	7	15,9	
Drogas que utiliza	Alcohol	15	34,1	
	Tabaco	17	38,6	
	LSD	2	4,5	
	Marihuana	6	13,6	
	Cocaína	2	4,5	
	Opio, heroína, mezcalina	0	0	
	Inhalantes, solventes, pegamentos	0	0	
	Medicamentos sedantes, ansiolíticos, tranquilizantes	2	4,5	
	Otros	1	2,3	
Razones para el consumo	Experimentar	11	25,0	
	Divertirse	9	20,5	
	Rechazado	0	0	
	No puedo abandonarla	2	4,5	
	Otro	3	6,8	

**Tabla 4**  
Frecuencias y porcentajes obtenidos en las variables del Test de Identificación de Desórdenes en el Uso de Alcohol (AUDIT)

Puntuaciones totales	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	9	20,5	20,5
1	4	9,1	29,5
2	4	9,1	38,6
3	7	15,9	54,5
4	4	9,1	63,6
5	1	2,3	65,9
6	3	6,8	72,7
7	1	2,3	75,0
8	3	6,8	81,8
9	3	6,8	88,6
10	2	4,5	93,2
14	2	4,5	97,7
18	1	2,3	100,0
Total	44	100,0	

Tabla 5. Se refiere a las variables de edad y del MACI. Indicó el predominio general de dos *estilos* de personalidad en los sujetos de la muestra: (1) sumiso, con una media de 63.82 y una desviación estándar de 13.24, y (2) antisocial, con una media de 60.64 y una desviación estándar de 13.58 puntos.

**Tabla 5**  
**Media y Desviación Estándar correspondientes a las puntuaciones obtenidas en la variable Edad y las variables del Inventario Clínico para Adolescentes de Millon (MACI) en la muestra total (N=44)**

Variabes	Media	Desviación estándar
Edad	16,52	1,21
Introvertido	57,68	15,43
Inhibido	52,93	21,02
Depresivo	53,82	27,81
Sumiso	63,82	13,24
Dramático	54,41	15,55
Narcisista	47,39	16,41
Antisocial	60,64	13,58
Sádico	36,09	21,52
Conformista	51,16	10,68
Oposicionista	57,05	16,58
Autoderrotista	48,91	27,64
<i>Borderline</i>	52,18	23,78
Difusión de la identidad	48,11	23,85
Auto desvalorización	49,59	28,54
Malestar corporal	36,93	28,09
Disconfort sexual	55,68	10,01
Inseguridad pares	45,34	21,44
Insensibilidad social	52,50	16,03
Discordia familiar	68,41	18,78
Abuso infantil	44,09	21,86
Desórdenes alimenticios	32,23	25,74
Abuso de sustancias	32,64	16,50
Delincuencia	51,43	14,33
Impulsividad	54,52	17,48
Ansiedad	68,02	16,29
Depresión	66,00	26,41
Tendencia suicida	29,41	20,07

En relación con los intereses manifiestos, la escala de discordia familiar arrojó puntuaciones medias de 68.41, con una desviación estándar de 18.78. Por último, en los síndromes clínicos se destacaron por sus puntuaciones las escalas de ansiedad (media, 68.02; desviación estándar, 16.29) y depresión (media, 66; desviación estándar, 26.41).

Tabla 6. Señala la diferencia de media y valores de la prueba *t de Student*, conforme a las variables del MACI. Se observó una diferencia significativa en las puntuaciones para la escala defensividad, la cual indica, en comparación con los hombres, cierta tendencia a auto depreciarse o devaluarse, por lo cual muestran más problemas emocionales de los reales.

En relación con las escalas de personalidad, se advirtieron diferencias significativas en las escalas depresivo, sumiso, auto derrotista y *borderline*. Esto fue indicativo de una tendencia (de nuevo más evidente en las mujeres) al pesimismo, la resignación y la desesperanza; a esperar ayuda y atención por parte de los demás (con el consecuente establecimiento de relaciones dependientes); a relacionarse de manera obsequiosa y de auto sacrificio, donde se permite la explotación por parte de "el otro" y se buscan de manera repetida experiencias dolorosas; y a presentar un patrón inestable de estados de ánimo, con fluctuaciones en éstos desde un extremo positivo (alegría, euforia) hasta uno negativo (melancolía, abatimiento, tristeza).

Así mismo, en las escalas de preocupación manifiesta, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas, y en las de auto devaluación, falta de confort sexual y abuso infantil. Por el contrario, los varones tuvieron una diferencia significativa con respecto a las mujeres en la puntuación de la escala de insensibilidad social. Esto indicaría cierta propensión femenina a presentar conflictos en la aceptación de sí mismas (son críticas y evaluadoras) y en la integración de los impulsos sexuales con una imagen corporal congruente, por lo cual perciben con más frecuencia las situaciones de abuso. En cambio, en los varones la tendencia se encaminó a presentar indiferencia hacia los sentimientos y necesidades de las demás personas, sin tener conciencia de cómo su conducta puede afectar a otros.

Por último, en relación con las escalas de síndromes clínicos se observaron distinciones importantes en las escalas ansiedad y depresión: a diferencia de los hombres, las mujeres mostraron tensión, falta de confort somático, preocupaciones, aprensión, desánimo, culpa, baja autoestima y melancolía. Los varones presentaron más comportamientos problemáticos en la escuela, con la familia y amigos, con despreocupación por las normas sociales y generación de malestar.

Tabla 6

Diferencia de media y valores de la prueba *t de Student* correspondientes a las puntuaciones de las variables del Inventario Clínico para Adolescentes de Millon, según sexo.

Variable	Mujeres (N = 22)		Varones (N = 22)		Prueba <i>t</i>	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	<i>t</i>	<i>p</i>
Apertura	55,00	16,21	47,95	18,51	-1,343	0,186
Deseabilidad	57,45	19,31	56,95	22,97	-0,078	0,938
Defensividad	66,41	17,60	49,59	16,81	-3,241	0,002
Introverso	60,73	10,66	54,64	18,82	-1,321	0,194
Inhibido	58,82	22,58	47,05	17,95	-1,914	0,062
Depresivo	66,91	26,22	40,73	23,18	-3,509	0,001
Sumiso	68,50	13,95	59,14	10,89	-2,482	0,017
Dramático	53,27	12,54	55,55	18,31	0,480	0,633
Narcisista	44,14	15,77	50,64	16,75	1,325	0,192
Antisocial	57,50	15,97	63,77	10,08	1,558	0,127
Sádico	29,82	18,83	42,36	22,62	1,999	0,052
Conformista	50,91	10,23	51,41	11,34	0,154	0,879
Oposicionista	59,64	14,55	54,45	18,37	-1,037	0,306
Autoderrotista	57,68	27,53	40,14	25,41	-2,197	0,034
<i>Borderline</i>	62,14	23,37	42,23	20,10	-3,030	0,004
Difusión de la identidad	51,00	23,14	45,23	24,72	-0,800	0,428
Auto desvalorización	58,27	29,33	40,91	25,49	-2,096	0,042
Malestar corporal	40,91	31,85	32,95	23,83	-0,938	0,354
Disconfort sexual	59,82	10,40	51,55	7,83	-2,981	,005
Inseguridad pares	46,82	21,52	43,86	21,75	-0,453	0,653
Insensibilidad social	45,00	14,88	60,00	13,67	3,482	0,001
Discordia familiar	71,50	20,44	65,32	16,86	-1,094	0,280
Abuso infantil	54,95	22,22	33,23	15,41	-3,770	0,001
Desórdenes alimenticios	38,59	31,95	25,86	15,83	-1,674	0,102
Abuso de sustancias	29,64	14,52	35,64	18,10	1,213	0,232
Delincuencia	44,95	11,79	57,91	13,91	3,332	0,002
Impulsividad	55,41	20,26	53,64	14,61	-0,333	0,741
Ansiedad	76,23	17,83	59,82	9,19	-3,837	0,000
Depresión	76,55	24,21	55,45	24,68	-2,861	0,007
Tendencia suicida	33,64	20,04	25,18	19,64	-1,413	0,165

Tabla 7. Al recurrir al inventario MACI y la prueba *t de Student*, en esta tabla se muestran la diferencia media y los valores con respecto a grupos consumidores y no de sustancias. La muestra resultó significativa para la escala Deseabilidad. Los sujetos que no han probado en su vida una sustancia, a diferencia de quienes sí, al responder la prueba se mostraron sociables, virtuosos y con buen desarrollo emocional. Las escalas de personalidad señalaron en estos mismos sujetos una tendencia de mayor sumisión y conformismo, es decir, resultaron más dependientes en las relaciones, en espera de refuerzos, apoyo y atención por parte de los demás. Además, sus actitudes fueron más formales, correctas y adecuadas en cuanto a lo esperado socialmente, pero ocultaban profundos sentimientos de rebeldía.

Por otro lado, quienes habían consumido algún tipo de droga presentaron una propensión más marcada a vivir eventos dolorosos en sus vidas, y a experimentarlos como "placenteros". En ellos, el dolor resultó ser la forma preferida para relacionarse con otros, en ella asumían roles activos de control, dominio e intimidación. En el referente de preocupación manifiesta, estos individuos presentaron una característica significativa en relación con las escalas malestar corporal y discordia familiar: solían presentar una imagen corporal negativa, se criticaban y rechazaban y se comportaban dentro de sus familias en forma rebelde, se oponían a sus padres y luchaban contra ellos para lograr su independencia.

En relación con los síndromes clínicos se observaron diferencias significativas en la escala abuso de sustancias. Los sujetos que dijeron haberlas consumido presentaban puntuaciones más elevadas. Esto nos indicó una propensión al abuso más marcada en ellos. En contraste, la balanza se inclinaba hacia el otro lado en el caso de la ansiedad, escala donde los no consumidores mostraron ser más ansiosos, preocupados y susceptibles.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La escuela de la cual se extrajo la muestra fue de nivel socioeconómico medio bajo. La mayoría de los padres de los sujetos de la muestra realizaba actividades laborales, si bien un considerable porcentaje estaba desocupado (11.4% de los padres; 31.8% de las madres). Resulta importante destacar que la economía de la mayoría de los hogares se encontraba sustentada por trabajos de carácter temporario y de bajos ingresos, como los planes de trabajo del gobierno.

La opinión de la mayoría de los sujetos en cuanto a su vida familiar fue satisfactoria. En general, refirieron

haberse criado con sus padres, tener familias bien constituidas (con ambos padres), una formación consistente y una educación buena, con valores bastante claros. De hecho, señalaron como las situaciones estresantes más intensas del año previo al levantamiento los fuertes problemas económicos y las enfermedades.

Por otro lado, cerca de la mitad de los adolescentes afirmó haber consumido sustancias adictivas alguna vez; y 27.3% dijo aún consumirlas (en forma mensual, semanal y/o diaria). Los hábitos de consumo del grupo en cuestión definieron un patrón particular, cuya característica fue la preferencia de tabaco en primer lugar, el alcohol en segundo y la marihuana en último. Un porcentaje más reducido consumía LSD, cocaína y medicamentos (sedantes, ansiolíticos, estimulantes, etc.), datos coincidentes con las estadísticas aportadas por la Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico (2001) para los jóvenes entre 13 y 25 años.

Al respecto, los adolescentes argumentaron razones sociales (probar, experimentar; sentirse cómodo y divertirse), lo cual fue reflejo de un consumo de sustancias más frecuente cuando los adolescentes se reunían en grupo o durante salidas sociales. Su uso indicó su funcionamiento como desinhibidor, para disfrutar más y mejor y permitirles actuar con desenvoltura. En relación con consumo específico de alcohol, ninguno de los sujetos era en el momento dependiente de la sustancia, pero era alarmante el porcentaje de adolescentes con consumo perjudicial o ingesta problemática (Vallejo, 1998), riesgo para sí y para otros.

Las características generales definitorias del grupo de estudiantes en relación con la personalidad, mostraron un perfil de dependencia en las cuestiones interpersonales, con expresión a través de un comportamiento algo hostil y agresivo. La necesidad de ayuda externa y atención los llevaba a vincularse con personas capaces de dar apoyo y seguridad, ante las cuales se comportaban de forma pasiva, displicente, impulsiva e irresponsable. El motivo de esta conducta solía ser la siguiente creencia: las personas son injustas con ellos, desleales e indignas de confianza.

Una de las áreas ligeramente problemática fue la familia. El conflicto se presentaba por el deseo de independencia de los jóvenes, quienes exhibían comportamientos de oposición y rebeldía frente a sus padres. Entre los síndromes clínicos predominaron la ansiedad (preocupaciones y aprensión, estado hiperalerta al ambiente, excitación y susceptibilidad generalizada) y la depresión (preocupación por sentimientos de desánimo o de cul-

**Tabla 7**  
**Diferencia de media y valores de la prueba t obtenidos para las variables del Inventario Clínico para Adolescentes de Millon, para los grupos consumidores y no consumidores de sustancias**

Variable	Muestra		Prueba t		t	p
	No probó (N = 24)	Si probó (N = 20)	Media	Desviación estándar		
Apertura	47,75	18,02	55,95	16,31	1,568	0,124
Deseabilidad	65,04	16,12	47,80	22,59	-2,948	0,005
Defensividad	56,50	18,15	59,80	20,34	0,569	0,573
Introvertido	56,42	17,06	59,20	13,49	0,591	0,557
Inhibido	52,79	21,52	53,10	20,95	0,048	0,962
Depresivo	54,50	27,64	53,00	28,71	-0,176	0,861
Sumiso	69,67	11,91	56,80	11,40	-3,637	0,001
Dramático	57,29	13,46	50,95	17,46	-1,360	0,181
Narcisista	49,33	14,81	45,05	18,26	-0,860	0,395
Antisocial	58,79	12,53	62,85	14,75	0,987	0,329
Sádico	27,04	16,01	46,95	22,60	3,412	0,001
Conformista	55,29	8,35	46,20	11,23	-3,077	0,004
Oposicionista	53,79	15,65	60,95	17,22	1,444	0,156
Autoderrotista	42,33	26,16	56,80	27,93	1,771	0,084
<i>Borderline</i>	49,75	22,39	55,10	25,62	0,739	0,464
Difusión de la identidad	43,00	20,69	54,25	26,38	1,585	0,120
Auto desvalorización	46,50	27,64	53,30	29,87	0,783	0,438
Malestar corporal	29,38	22,75	46,00	31,63	2,024	0,049
Disconfort sexual	57,92	9,66	53,00	10,01	-1,654	0,106
Inseguridad pares	43,08	20,36	48,05	22,89	0,762	0,451
Insensibilidad social	49,92	15,21	55,60	16,82	1,176	0,246
Discordia familiar	62,71	16,89	75,25	19,03	2,315	0,026
Abuso infantil	39,79	18,18	49,25	25,10	1,447	0,155
Desórdenes alimenticios	28,83	23,66	36,30	28,10	0,957	0,344
Abuso de sustancias	25,88	11,38	40,75	18,22	3,304	0,002
Delincuencia	50,04	13,35	53,10	15,61	0,701	0,487
Impulsividad	52,17	17,16	57,35	17,87	0,979	0,333
Ansiedad	72,92	18,58	62,15	10,77	-2,288	0,027
Depresión	66,38	23,77	65,55	29,91	-0,102	0,919
Tendencia suicida	31,92	21,66	26,40	18,06	-0,906	0,370

pa, falta de iniciativa, apatía, baja autoestima, futilidad y menosprecio hacia sí mismos).

A diferencia de los varones, las mujeres de la muestra tendían a ser pesimistas y desesperanzadas, establecían relaciones dependientes y presentaban un patrón de inestabilidad emocional, con leve inclinación hacia conflictos en la aceptación de sí mismas y en la integración de los impulsos sexuales con una imagen corporal congruente. Por todo ello manifestaban de manera más frecuente estados de ansiedad, preocupación, baja autoestima y melancolía.

En cambio, en los hombres existía una propensión hacia la indiferencia por los sentimientos y necesidades de los demás, sin conciencia acerca de cómo su conducta los afectaba. Además, solían tener algunas actitudes problemáticas en la escuela, con la familia y amigos, con su consecuente malestar y despreocupación por la norma social.

Por otro lado, es importante destacar en los adolescentes que manifestaron no haber probado drogas una tendencia a ser más dependientes en sus relaciones, y a aguardar el apoyo e interés de los demás. Este grupo solía ser formal y correcto, con comportamientos acordes con las normas de la sociedad, pero ocultaba profundos sentimientos de desobediencia, era más ansioso, preocupado y susceptible. En cambio, el rumbo de quienes habían consumido algún tipo de droga se inclinaba más a vivir los eventos dolorosos como placenteros y a asumir papeles de control, dominio e intimidación. Su imagen corporal era negativa y se auto criticaban. Su actitud causaba pesar y controversia en las relaciones familiares.

Para concluir, cabe aclarar que el consumo de sustancias fue considerable entre el grupo de muestra, lo cual requeriría de la implementación de políticas de prevención en la institución, para identificar las conductas de riesgo respectivas. El análisis de nuestros datos señala un fenómeno alarmante en el consumo de alcohol por parte de la población adolescente y escolarizada de la Argentina, por su magnitud en términos de extensión e intensidad y por las características de generalización que adquiere. Esta investigación preliminar sirvió de base para evaluar los instrumentos a emplear, los cuales se mantendrán sin modificaciones para ser aplicados en una muestra más numerosa, y de tipo probabilística.

## BIBLIOGRAFÍA

- Allport, G. W., (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Astorga, N., (2001). *Introducción. En equipo interdisciplinario cable a tierra. Manual para operadores terapéuticos en adicciones*. Mendoza: Ediciones del Canto Rodado (p. 17, 20).
- Astorga, N., Girolamo, M., y Agrelo, A., (2001). *La persona adicta. En equipo interdisciplinario cable a tierra. Manual para operadores terapéuticos en adicciones* (cap. 2). Mendoza: Ediciones del Canto Rodado.
- Estévez, C. y Girolamo, M., (2001). *La familia del adicto. En equipo interdisciplinario cable a tierra. Manual para operadores terapéuticos en adicciones* (cap. 3). Mendoza: Ediciones del Canto Rodado
- Girolamo, M. y Duprat, M., (2001). *Adicciones. En equipo interdisciplinario cable a tierra. manual para operadores terapéuticos en adicciones* (cap. 1). Mendoza: Ediciones del Canto Rodado.
- Goodman-Gilman, A., (1996). Las bases farmacológicas de la terapéutica. En Vallejo, N. (1998). *Aspectos toxicológicos de la drogadependencia. Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico*.
- American Psychiatric Association (1995). *DSM-IV, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Editorial Masson.
- Mayer, S. y Sutton, K., (1996). *Personality: An integrative approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Millon, T. y Everly, G., (1985). *Personality and its Disorders. A Biosocial Learning Approach*. New York: John Wiley and Sons.
- Millon, T., (1993). *Millon Adolescent Clinical Inventory (MACI)*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- Obiols, G. y Obiols, S., (1994). *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Organización Mundial de la Salud, OMS, (1992). *AUDIT, Alcohol Use Disorders Identification Test: Guidelines for use in Primary Health Care*. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud, (OMS). En Vallejo, N., (1998). *Aspectos toxicológicos de la drogadependencia. Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico*.
- Vallejo, N., (1998). *Aspectos toxicológicos de la drogadependencia. Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico*.

## Personalidad y rendimiento académico en estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Claribel Morales de Barbenza\*

### RESUMEN

Esta investigación muestra las relaciones entre las dimensiones de personalidad del cuestionario Big Five y el rendimiento académico de algunas estudiantes universitarias de primer año de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Se eligieron dos muestras de cien estudiantes de psicología, a cuyos rendimientos académicos se aplicó un sistema evaluativo distinto. Entre ambos grupos hubo diferencias significativas en las dimensiones y subdimensiones de la personalidad. La única correlación común entre las características personales y el rendimiento académico dependería en gran medida del sistema (*criterio*) evaluativo para cada caso.

*Palabras clave: dimensiones de personalidad, rendimiento académico, sistema de calificación.*

### ABSTRACT

This investigation shows the relationships between the personality dimensions of the Big Five Questionnaire, and the academic performance of two samples of first degree female university students, attending to psychology courses during one academic year each, at the Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Two different criteria were applied for assessing academic performance of each group, according to the nature of the activities selected for the final evaluation results. Having in account the significant differences related to personality dimensions founded between the two groups, it is concluded that the correlation observed between personal characteristics and academic performance depends, basically, on the qualification criteria applied on each group.

*Key words: personality dimensions, academic performance, qualification criteria.*

Consciente de la importancia de la participación de una serie de variables de orden afectivo, cultural, contextual y situacional en la respuesta de una persona a cada ítem de un cuestionario, considero que los resultados de este estudio tienen un valor relativo: describen el comportamiento de las muestras en su conjunto y sin haberse incluido mediciones de las variables anteriores. Sin embargo, el comportamiento de cada una de las dimensiones del instrumento en aplicación (Cuestionario Big Five, BFQ) en relación con el criterio en uso (resultados de los exámenes y rendimiento a lo largo del año lectivo), parece proporcionar una apreciación razonable acerca de su idoneidad como anunciador del rendimiento académico.

El Cuestionario Big Five es una de las técnicas para evaluar los cinco grandes factores de la personalidad, los cuales han sido propuestos a partir de investigaciones de las dos últimas décadas, como las de Costa y McCrae (1992), Parker y Stumpf (1998), Becker (1999) y Busato (2000), entre otros.

Al buscar referencias en la literatura especializada se encontraron algunos resultados con respecto a la capacidad de *predecir* una serie de factores no cognitivos en relación con el rendimiento académico en el nivel universitario, en especial en carreras que implican interacción humana en la práctica profesional. Entre estos factores estaban autoconcepto, liderazgo, habilidades

\* Directora del Proyecto de Investigación "La persona desde la perspectiva de un modelo sistemático integrador", financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional: e-mail: clari-bar@ciudad.com.ar o claribar@unsl.edu.ar

sociales (Mavis y Doig, 1998), características personales (Wolfe y Johnson, 1995; Harris, 2004), motivación, locus de control, ansiedad, autoestima (Muñoz y Barbenza, 2001, 2004). Las conclusiones indicaban que las características personales (en particular motivación, control de la ansiedad, capacidad para la toma de decisiones ante situaciones problemáticas y autoestima) tienen una participación considerable en el éxito académico de los estudiantes universitarios, y que inclusive suelen compensar un bajo nivel intelectual. Por lo general, las investigaciones acerca del rendimiento educacional habían tendido a relacionar las capacidades intelectuales con los resultados de los estudios, sin profundizar en los demás aspectos de la personalidad.

En cuanto al modelo motivo de este trabajo, aún son escasos los resultados alrededor de su potencialidad para predecir el éxito en estudios formales. Al respecto pueden citarse como significativas las investigaciones de Dollinger y Orf (1991), Goff y Ackerman (1992), Rothstein, Paunonen, Rush y King (1994), Zhang (2002) y Duff, Boyle, Dunleavy y Ferguson (2004), entre más ejemplos, producto de diferentes instrumentos con base en el modelo original. Estos investigadores trabajaron con muestras de distintos grupos étnicos de los Estados Unidos, Canadá y China, y sus conclusiones mostraron para el ámbito académico la existencia de vínculos significativos entre rendimiento intelectual y características o dimensiones de personalidad. En sus estudios, el éxito académico se correlacionó con mayor frecuencia con las dimensiones Tesón y Apertura mental. No obstante, Rothstein *et al.* (1994) hizo notar que estas posibles relaciones dependían del tipo de criterio evaluativo para el rendimiento. Por su lado, en un estudio meta analítico en diferentes tipos de trabajo, Salgado (1997) encontró la validez de las diferentes dimensiones para predecir.

Con base en estos antecedentes y en la experiencia docente, en la presente investigación se procuró deslindar en la medida de lo posible dos factores: (1) la injerencia del criterio de elección para evaluar los aprendizajes, y (2) la incidencia sobre el rendimiento académico de las características de personalidad de las jóvenes integrantes de las muestras en estudio.

## METODOLOGÍA

Se aplicó un modelo descriptivo-correlativo con el objetivo de deslindar las diferencias entre las muestras en estudio y las correlaciones entre las variables relativas a la personalidad y el rendimiento académico.

## Muestra

Se trabajó con dos muestras de estudiantes de sexo femenino. A la Muestra 1 la constituyeron cien jóvenes de 18 a 20 años ( $M=18.52$ ) del primer año de la carrera de psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. La Muestra 2 se integró con cien estudiantes de 17 a 22 años ( $M=18.71$ ), alumnas de la misma carrera durante el segundo año. Ante la imposibilidad de cubrir un rango amplio de edades, por la naturaleza de la población de ingreso, se optó por reunir el mayor número posible de sujetos de las edades y sexo con la mayor frecuencia.

## Instrumentos

Se aplicaron las siguientes herramientas metodológicas:

- 1) Con el fin de evaluar los cinco grandes factores de la personalidad se aplicó el BFQ, el cual se construyó sobre el modelo taxonómico de los cinco grandes factores y fue desarrollado por Caprara, Barbaranelli y Borgogni en 1993. Se utilizó la versión española de Bermúdez (1998), por coincidir en un todo con el lenguaje escrito de uso corriente en Argentina.

El BFQ es un instrumento idóneo para la evaluación de los factores o dimensiones de la personalidad y ha sido aplicado ampliamente con fines de investigación. Consta de 132 ítems, en cinco dimensiones: Energía, Afabilidad, Tesón, Estabilidad emocional y Apertura mental. Además incluye una escala de Distorsión, la cual permite evaluar la sinceridad de las respuestas de la persona. Cada ítem presenta cinco opciones numéricas de calificación cualitativa.

Cada una de las dimensiones se divide en dos subdimensiones, respectivamente son: Dinamismo y Dominación; Cooperación y Cordialidad; Escrupulosidad y Perseverancia; Control de las emociones y Control de los impulsos; Apertura a la cultura y Apertura a la experiencia.

- 2) Como indicadores del rendimiento académico de la Muestra 1 se promediaron las calificaciones de los exámenes parciales (escritos) y finales (orales) (Criterio 1). Para la Muestra 2, además del criterio 1 se tomaron diversos tipos de producciones de las estudiantes y, sobre todo, su participación en clases prácticas y trabajos en grupo, actividades todas que requieren capacidad de comunicación y resolución de problemas en forma cooperativa (Criterio 2). Ambos criterios de rendimiento académico se calificaron conforme a una escala de 0 a 10.

**Procedimiento**

Durante la primera semana de clases se ofreció a estudiantes de ambos géneros la posibilidad de responder a una serie de pruebas psicológicas (una, el BFQ), con el objetivo de obtener un diagnóstico de personalidad. Dado el carácter voluntario de su participación, muchos no se sintieron motivados para hacerlo, y otros sólo realizaron algunos *tests*. Ello dio como resultado una reducción considerable de las muestras. Al observarse una mejor disposición ante la evaluación psicológica por parte de las mujeres, se optó por integrar las muestras sólo con estudiantes de sexo femenino.

**Análisis y discusión de los resultados**

La distribución de los datos resultó normal o aproximadamente normal en cada una de las variables del BFQ y en las calificaciones de las estudiantes en los diferentes criterios aplicados.

La tabla 1 muestra sólo una diferencia significativa a favor de la Muestra 2 en la dimensión Tesón. El análisis de las subdimensiones (tabla 2) reveló que determinaban esa distinción las características de Escrupulosidad de la Muestra 2. En este análisis también aparecían diferencias importantes en las subdimensiones Control de las emociones y Apertura a la cultura, a favor de la Muestra 2.

Con el fin de constatar la existencia de vinculaciones entre las evaluaciones del rendimiento académico y las subdimensiones del modelo Big Five, se calcularon los coeficientes de correlación "r" de Pearson entre los resultados de las evaluaciones de los exámenes y las puntuaciones de cada una de las subdimensiones del BFQ para cada una de las muestras. Los resultados se incluyen en la tabla 3.

En la Muestra 1 sólo las subdimensiones Escrupulosidad (dimensión Tesón) y Apertura a la cultura (dimensión Apertura mental) aparecían asociadas en forma significativa con el rendimiento académico en términos del Criterio 1. En la Muestra 2, además de esas subdimensiones, fueron fundamentales las siguientes: Cooperación y Cordialidad (dimensión Afabilidad), las cuales arrojaron correlaciones reveladoras con las calificaciones que se obtuvieron con el segundo criterio evaluativo.

En ambas muestras, las reciprocidades entre las calificaciones y las subdimensiones anteriores fueron positivas y significativas. Cabe hacer notar que los coeficientes "r" de Pearson fueron bajos, lo cual determina un porcentaje de varianza también bajo. No obstante, debe considerarse que en ambas muestras los resultados fueron coincidentes en relación con dos subdimensiones. Por otra parte, más adelante menciono los resultados de otros autores, mismos cuya magnitud de los coeficientes de correlación no resulta superior a la de aquí.

En un estudio previo donde apliqué el mismo instrumento (en una muestra de 95 universitarias de 18 a 22 años) obtuve, además de las correlaciones presentes en este informe, una correlación positiva entre Estabilidad emocional y rendimiento académico, el cual se evaluó con notas en exámenes parciales y actividades prácticas (Barbenza, 1996).

Al aplicar otros instrumentos del modelo (en especial el NEO-PI de Costa y McCrae), Digman e Inouye (1986), Goff y Ackerman (1992), Rothstein y sus alumnos (1994) y Zhang (2002) encontraron correlaciones significativas entre las dimensiones Tesón (*conscientiousness*) y Apertura mental (*openness*) y el rendimiento académico del nivel universitario, cuya evaluación se realizó con distintos criterios.

**Tabla 1**  
Puntuaciones medias y DE a partir del BFQ en ambas muestras. Prueba *t* de Student de significación de la diferencia entre las M de ambas muestras. \*  $p < .05$

		Energía	Afabilidad	Tesón	E. emocional	Apertura
Muestra 1 N=100	M	74.81	82.50	82.33	62.34	83.22
	DE	10.10	8.70	9.10	13.00	8.10
Muestra 2 N=100	M	77.62	83.07	85.16	65.37	84.78
	DE	10.23	10.20	9.58	13.81	10.35
	t	1.94	1.34	2.13*	1.59	1.32

**Tabla 2**  
Puntuaciones medias y DE de las subdimensiones del BFQ. Prueba *t de Student* de significación de la diferencia entre las M de ambas muestras. \* $p < 01$ ; \*\*  $p < .05$

		<i>Di</i>	<i>Do</i>	<i>Cp</i>	<i>Co</i>	<i>Es</i>	<i>Pe</i>	<i>Ce</i>	<i>Ci</i>	<i>Ac</i>	<i>Ae</i>
M 1	M	39.58	35.23	43.84	38.66	38.22	44.11	31.62	30.72	40.91	42.31
	SD	6.72	5.29	4.35	5.84	6.33	6.11	7.00	7.83	5.59	5.08
M 2	M	41.22	36.04	43.70	39.37	40.91	44.25	34.27	31.10	42.54	42.24
	SD	7.22	6.58	5.55	5.65	7.03	6.30	7.34	8.13	6.86	5.62
t	1.65	0.22	0.18	0.88	2.83**	0.16	2.62**	0.37	2.06*	0.09	

Di: Dinamismo  
Do: Dominancia  
Cp: Cooperación  
Co: Cordialidad  
Es: Escrupulosidad  
Pe: Perseverancia  
Ce: Control de emociones  
Ci: Control de impulsos  
AC: Apertura a la cultura  
Ae: Apertura a la experiencia

**Tabla 3**  
Coeficientes *r* de Pearson entre indicadores de rendimiento académico y subdimensiones del BFQ, para ambas muestras

		<i>Di</i>	<i>Do</i>	<i>Cp</i>	<i>Co</i>	<i>Es</i>	<i>Pe</i>	<i>Ce</i>	<i>Ci</i>	<i>Ac</i>	<i>Ae</i>
M 1	<i>r</i>	.04	.07	.002	-.02	.22	.16	.04	.18	.32	.11
	<i>p</i>	.72	.46	.98	.84	.02*	.12	.96	.07	.001**	.25
M 2	<i>r</i>	.04	-.02	.30	.24	.23	.08	-.06	.09	.19	.15
	<i>p</i>	.69	.86	.002**	.02*	.01**	.42	.55	.38	.05*	.12

Di: Dinamismo  
Do: Dominancia  
Cp: Cooperación  
Co: Cordialidad  
Es: Escrupulosidad  
Pe: Perseverancia  
Ce: Control de emociones  
Ci: Control de impulsos  
Ac: Apertura a la cultura  
Ae: Apertura a la experiencia

Goff y Ackerman trabajaron con una muestra de 147 estudiantes universitarios para evaluar la relación del rendimiento académico con una serie de constructos, a los cuales se agregaron los cinco grandes factores de la personalidad. Los coeficientes de correlación más elevados se encontraron entre rendimiento académico y las dimensiones Apertura mental y Tesón.

Wolfe y Johnson (1995) observaron, en una muestra de graduados, una significativa relación positiva entre rendimiento académico (en términos de calificaciones) y Tesón. Resultado similar obtuvieron Duff, Boyle, Dunleavy y Ferguson (2004), quienes utilizaron como variable independiente la subdimensión Escrupulosidad (de la dimensión Tesón), junto a otras. Ellos observaron una relación de 24% en la varianza con respecto al rendimiento académico.

Por su parte, Harris (2004) menciona la dimensión Apertura mental como una de las variables que repetidamente aparecen en los resultados de sus investigaciones, y la liga con la inteligencia y los logros académicos.

Dwight, Cummings y Glennar (1998) compararon el poder de predicción del instrumento léxico de cien adjetivos de Goldberg (1992, *Big Five Markers*) y la versión breve del mismo (cuarenta adjetivos) de Saucier (1994, *Mini Markers*), y encontraron en ambos casos una correlación positiva y significativa entre Tesón y éxito en las actividades académicas (a partir de las notas de los exámenes). En cuanto a las demás dimensiones, el método de Goldberg arrojó, además, una vinculación negativa entre Energía (Extraversión) y rendimiento académico, en tanto que con el de Saucier el rendimiento académico resultó asociado, también en sentido negativo, con Estabilidad emocional. Esto coincidía con los datos de Barbenza (1996).

En un estudio realizado con una muestra de 450 estudiantes, Rothstein y sus alumnos (1994) concluyeron que los Cinco Grandes Factores de la personalidad no predicen en forma consistente el rendimiento académico. No obstante, señalaron el rol relevante que las características de la personalidad de los estudiantes parecen jugar, según el criterio de evaluación que se elija para el rendimiento.

Conforme a los resultados de la presente investigación, puede suponerse que la naturaleza del Criterio 2 podría ser responsable en alguna medida de la asociación entre Cooperación y Cordialidad y las calificaciones del rendimiento académico, ya que el tipo de actividades sujetas a evaluación en la Muestra 2 implicó interacciones interpersonales (consultas, discusión, *role-playing*, ex-

posición oral) en la preparación y en la presentación de las mismas para su evaluación.

## CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados del presente estudio y de las investigaciones de los otros autores, el modelo de los Cinco Grandes Factores de la personalidad posee un valor aceptable de predicción del rendimiento académico. Los resultados satisfactorios en ese sentido se centran principalmente en dos de las dimensiones o factores del modelo: Tesón (en particular, su subdimensión Escrupulosidad) y Apertura mental (subdimensión Apertura a la cultura).

Por otra parte, en algunas investigaciones (Zangh, 2002) también la Estabilidad emocional resultó asociada al éxito académico, aunque en el presente trabajo no se encontró tipo alguno de vinculación de esta dimensión ni de sus subdimensiones con el rendimiento en los estudios.

Dada la diferente naturaleza de los criterios para evaluar el rendimiento académico en el escaso número de investigaciones de este ámbito, cabe suponer que constituyen por sí mismos una variable de fuerte impacto en los resultados. Reitero la observación del comienzo de este informe: para que éstos tengan mayor solidez sería necesario aplicar un diseño variado, con un estricto control de las variables de criterio.

No obstante, el que en las diversas investigaciones cuyos resultados se han comentado aquí aparezcan de manera reiterada, en correlación con el rendimiento académico, las mismas dos variables del modelo Big Five (Tesón y Apertura mental), alienta a continuar con la investigación de su capacidad de predicción.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barbenza, C.M. (1996). *Big Five Questionnaire, Millon Clinical Multiaxial Inventory-II and Academic Performance*. 8th. European Conference on Personality. University of Ghent, Bélgica. 8-12 de julio, 1996.
- Becker, P. (1999). Beyond the Big Five. *Personality and Individual Differences*, 26, 511-530.
- Bermudez, J. (1998). *BFQ, Cuestionario Big Five. Manual*. Adaptación española. Madrid: Tea Ediciones.
- Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J. y Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1068.

- Costa, P.T. y McCrae, R.R. (1992). Four ways Five Factors are nascent. *Personality and Individual Differences*, 13, 653-665.
- Digman, J.M. e Inouye, J. (1986). Further specifications of the five robust factors of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 116-123.
- Dollinger, J.M. y Orf, L.A. (1991). Personality and performance in "personality": Conscientiousness and openness. *Journal of Research in Personality*, 25, 276-284.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. y Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.
- Dwight, S.A., Cummings, K.M. y Glenar, J.L. (1998). Comparison of criterion-related validity coefficients for the Mini-markers and Goldberg's markers of the Big Five Personality Factors. *Journal of Personality Assessment*, 70, 541-550.
- Goff, M. y Ackerman, P.L. (1992). Personality-intelligence relations: Assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84, 537-552.
- Goldberg, L.R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Personality Assessment*, 60, 425-439.
- Harris, J.A. (2004). Measured intelligence, achievement, openness to experience and creativity. *Personality and Individual Differences*, 36, 913-929.
- Mavis, B. y Doig, K. (1998). The value of noncognitive factors in predicting student's first-year academic probation. *Academic Medicine*, 73, 201-203.
- Muñoz, E.N. y Barbenza, C.M. (2001). *Características de personalidad que se relacionan con un óptimo desempeño en grupos de trabajo*. Ponencia en la 8ª Reunión Nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Rosario, septiembre de 2001.
- Parker, W.D. y Stumpf, H. (1998). A validation of the five-factor model of personality in academic talented youth across observers and instruments. *Personality and Individual Differences*, 25, 105-1025.
- Rothstein, M.G., Paunonen, S.V., Rush, J.C y King, G.A. (1994). Personality and cognitive ability predictors of performance in graduate business school. *Journal of Educational Psychology*, 86, 516-530.
- Salgado, J.F. (1997). The Five Factor Model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 82, 30-43.
- Saucier, G. (1994). Mini-markers: A brief version of Goldberg's Unipolar Big-Five Markers. *Journal of Personality Assessment*, 63, 506-516.
- Wolfe, R.N. y Johnson, S.D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 177-185.
- Zhang, L. (2002). Does the Big Five predict learning approaches? *Personality and Individual Differences*, 33, 415-423.

## Perfiles de personalidad en ingresantes a un instituto de seguridad

Susana Albanesi de Nasetta \*

### RESUMEN

**E**l objetivo de este trabajo fue investigar los perfiles de personalidad entre los aspirantes a ingresar a un instituto de seguridad en la ciudad de San Luis, Argentina. La muestra fue de 134 sujetos, 76 varones y 58 mujeres, cuyas edades oscilaban entre 17 y 25 años. Para integrarse al instituto de seguridad y completar un diagnóstico psicofísico, todos eran partícipes en un servicio de psicología de un hospital general.

En el desarrollo de la investigación se aplicaron las siguientes metodologías: el Cuestionario Big Five (BFQ, Caprara, Barbaranelli y Borgogni: 1995), para evaluar los perfiles de personalidad; M y DE, en las puntuaciones que se obtuvieron en las diferentes dimensiones del BFQ; la prueba *t de Student*, para muestras independientes; y el Análisis Factorial Exploratorio, para determinar las variables con mayor índice.

En conclusión, en el grupo bajo análisis se detectaron puntuaciones bajas en las variables Energía, Tesón, Afabilidad, Apertura Mental; puntuaciones promedio en las de Estabilidad Emocional; y puntuaciones altas en Distorsión.

*Palabras clave: perfiles, aspirantes, seguridad.*

### ABSTRACT

**T**he objective of this work was to investigate the personality profiles between the members of an entering group to a security institute in San Luis city, Argentina. The sample had 134 individuals, 76 males and 58 females, whose age fluctuated between 17 and 25 years old. To join the previously mentioned security institute, and complete a psychodiagnosis, they all participated in a psychological service of a general hospital.

In the course of this investigation we applied the following methods: the Big Five questionnaire (BFQ, Caprara, Barbaranelli y Borgogni: 1995), in order to value the personality profiles; M and DE, in the marks that were gained in the different dimensions of the BFQ; the *t of Student* test, for independent samples; and the Factorial Explorative Analysis, in order to determine the factors of highest weight.

The conclusion of the current study was that, in this group, the variables with lower marks were Energy, Tenacity, Affability, Mental Opening; the average one was Emotional Stability; and the high one was Distortion.

*Key Words: profiles, entering, security.*

**E**l estrés propio de ciertas profesiones, al cual se suma el alargamiento de la jornada laboral, favorece el riesgo de contraer las enfermedades "profesionales", como se les llama en la actualidad: dificultades en la columna vertebral por la cantidad de horas que el individuo pasa parado o sentado, problemas circulatorios y cardiacos, várices y malestares consecuencia de la exposición constante a las inclemencias climáticas, así como varias patologías respiratorias.

Con el fin de detectar a partir cuáles características debería tener estos servidores públicos, este trabajo tiene como objetivo analizar y presentar los perfiles de personalidad en un área particular: la de quienes ingresaron a un instituto de seguridad en la ciudad de San Luis, Argentina, durante 2003. Entre los policías y penitenciarios de la ciudad de San Luis, a diario hay denuncias por violencia familiar, con su cauda de sumarios y tratamientos psicológicos y la retención legal de su arma durante al menos un año, hasta su recuperación.

\* El presente trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto N° 428501, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Desde el punto de vista de la psicología, los policías pasan mucho tiempo fuera de sus casas; esta permanencia debilita de manera significativa los lazos afectivos y torna a esos individuos en personas más vulnerables en relación con su estabilidad emocional. Al hacer la respectiva investigación bibliográfica se encontraron numerosos estudios previos.

En la Inglaterra de 1999, Jonson y Lennon encuestaron policías con treinta años de servicio, para interpretar cómo el uniforme y la imagen policial tenían un significado cultural y simbolismo, los cuales mantenía la policía inglesa. Estos autores afirman lo importante de la apariencia militar en estos servidores públicos cuyos símbolos son el control y el poder. Además, consideran fundamental el deseo de estas fuerzas de seguridad británicas de ser "amigables" e interactuar con la población civil, y documentan cómo se han dado cambios en la visión del papel de estos oficiales: ya se les considera miembros integrales de la comunidad y amigos del vecindario. Jonson y Lennon consideran que esto se debe en buena medida a lo que "comunica" el uniforme.

Por otro lado, se ha detectado la frecuente exposición a situaciones de violencia de la población policial, factor para considerarla como grupo de riesgo para sufrir estrés postraumático. Al respecto, en España, Gilaberte y Baca (2000) realizaron un estudio con oficiales víctimas de esta patología durante 1990. A través de entrevistas semiestructuradas a cada uno, pruebas de personalidad y cuestionarios especiales evaluaron el problema, concluyeron lo siguiente: vivir sucesos traumáticos llevó a un tercio de los policías en cuestión a desarrollar un trastorno por estrés postraumático (TPET). Los sentimientos de muerte durante la vivencia fueron el mayor factor para su progreso, ante inhibidores de éste como el apoyo social adecuado. Además, se detectó entre los afectados un alto índice de comorbilidad de otras patologías.

Marzuck, Nock, León, Portera y Tardiff (2002) evaluaron las tasas de suicidio entre policías neoyorquinos. Revisaron para ellos los certificados de defunción de los oficiales en activo que murieron entre 1977 y 1996 ( $n=668$ ), y determinaron las tasas de suicidio de oficiales y ciudadanos de la ciudad de Nueva York por grupos específicos de edad, género y raza.

A nivel general, entre los policías hubo 14.9 suicidios anuales por cada cien mil personas, y hubo 18.3 entre los residentes neoyorquinos, en iguales condiciones. En las evaluaciones específicas, hubo una tasa similar a esta última entre oficiales varones, mientras que entre

las mujeres el número de suicidios fue pequeño, aunque hubo mayor índice de riesgo entre las oficiales que entre las residentes. La conclusión de los autores fue: las tasas de suicidio en Nueva York eran iguales entre residentes y policías, o incluso fueron menores entre éstos.

## METODOLOGÍA

### Muestra

Esta investigación fue de tipo exploratorio, no experimental. Para llevarla a cabo se utilizó una población de 134 sujetos (76 varones y 58 mujeres) entre los 17 y los 25 años de edad. Todos aspiraban a ingresar a un instituto de seguridad en la ciudad de San Luis, Argentina, y participaron en un servicio de psicología para completar su examen psicofísico.

### Instrumento

Para evaluar su personalidad se recurrió al cuestionario Big Five (BFQ, Caprara, Barbanelli y Borgogni: 1995), el cual evalúa cinco grandes factores de la personalidad: Energía (E), Afabilidad (A), Tesón (T), Estabilidad emocional (EE) y Apertura mental (AM). Cada uno tiene dos subdimensiones referentes, a su vez, con doce elementos. En total, el BFQ tuvo 132 elementos.

En relación con el nombre de la escala, la mitad de las afirmaciones se formularon con un sentido positivo y el resto con uno negativo, con la intención de controlar fenómenos de sesgos de respuesta. La escala de distorsión (D) constó también de doce elementos, y proporcionó una medida de la tendencia entre los entrevistados a ofrecer un perfil falseado de sí mismos al responder. En esta investigación se utilizó la adaptación española de Bermúdez (1995).

## PROCEDIMIENTO

Los cuestionarios se aplicaron en forma individual y en un ámbito hospitalario. Para comprobar la existencia de discrepancias en las puntuaciones de sus escalas, atribuibles a factores como la edad, se consideraron dos grupos erarios: uno con individuos entre 17 y 20 años de edad; otro con aquéllos entre 21 y 25 años. Además se indagó la diferencia de medias entre estos grupos conforme al género. No se consideró el nivel educativo: para participar era requisito haber terminado el secundario. Tampoco se contempló estado civil, ya que era condición ser solteros.

En relación con las diferencias de los puntajes en las distintas escalas y subescalas entre los grupos se aplicó

la prueba *t de Student*. Con el fin de indagar la estructura factorial resultante del instrumento BFQ y de la escala de distorsión se recurrió a un análisis factorial exploratorio.

Cabe destacar que en la presente investigación se transformaron las puntuaciones directas (PD) en valores T, mediante la consulta de muestras normativas españolas para poder establecer los perfiles correspondientes.

## RESULTADOS

A partir de los resultados del procedimiento estadístico, se siguieron los siguientes pasos:

- 1) Se compararon las puntuaciones medias del BFQ, cuyas escalas registraron las dimensiones E, A, T, EE, AM y D, y las subdimensiones Dinamismo (D<sub>I</sub>), Cooperación (C<sub>P</sub>), Escrupulosidad (E<sub>S</sub>), Control de emociones (C<sub>E</sub>), Apertura a la cultura (A<sub>C</sub>), Dominancia (D<sub>O</sub>), Cordialidad (C<sub>O</sub>), Perseverancia (P<sub>E</sub>), Control de impulsos (C<sub>I</sub>) y Apertura a la experiencia (A<sub>E</sub>). Los resultados pueden observarse en la tabla 1.
- 2) Con el fin de investigar si había distinciones de M en las variables del BFQ entre los dos grupos etáreos se calculó la prueba *t de Student*. Los resultados se muestran en la tabla 2. Fueron significativos en la dimensión EE (Estabilidad Emocional, a un nivel de significación de  $p=.001$ ) y en sus subdimensiones C<sub>E</sub> (Control de emociones,  $p=.01$ ) y C<sub>I</sub> (Control de impulsos,  $p=.001$ ). En todas, el grupo de Edad 1 (17=20 años) presentó los índices más altos. En cuanto a la dimensión D (Distorsión), hubo discrepancias significativas a un nivel de significación de  $p=.05$ . También fue el grupo Edad 1 el que obtuvo los puntajes más elevados.
- 3) Para establecer la diferencia de M entre ambos grupos y conforme al género de los participantes se aplicó la prueba *t de Student*. La tabla 3 muestra los resultados. Se encontraron distinciones importantes en la variable T (Tesón), a un nivel de significación  $p=.01$ . El grupo de varones obtuvo puntuaciones más altas en este caso, al contrario de en el de la variable EE (Estabilidad emocional), donde el nivel de significación fue igual al anterior pero el grupo de las mujeres tuvo índices mayores.

En la variable D se detectaron diferencias de  $p=.05$ : el grupo de varones con las puntuaciones más altas, al igual que en la variable D<sub>I</sub> (Dinamismo,  $p=.01$ ). En el caso de la D<sub>O</sub> (Dominancia), los niveles de significación fueron de  $p=.001$ , y las mujeres obtuvieron los índices más altos.

En la P<sub>E</sub> (Perseverancia), la posición varió hacia los varones y el nivel fue de  $p=.05$ . En la variable C<sub>E</sub> (Control de las emociones) fue de  $p=.01$ , y nuevamente la balanza cambió de lado, esta vez a favor de las mujeres. Finalmente, las puntuaciones más elevadas fueron para los varones en las variables A<sub>M</sub> (Apertura mental,  $p=.01$ ) y A<sub>C</sub> (Apertura a la cultura,  $p=.001$ ).

## EL ANÁLISIS FACTORIAL

En la tabla 4 se pueden observar los resultados del análisis factorial. Para establecer el peso de los factores en la presente muestra se realizaron: análisis factorial exploratorio, método de componentes principales y rotación Promax con normalización de Kaiser. Esto arrojó dos factores: el primero compuesto por las dimensiones E, T y A<sub>M</sub>; el segundo, por las de A, EE y D.

## DISCUSIÓN

Al comparar la edad de los sujetos de la muestra, los resultados que permitió obtener la aplicación del BFQ para el presente estudio sirvieron a la vez para detectar diferencias significativas en las variables de la dimensión Estabilidad emocional y las subdimensiones Control de impulsos y Control de las emociones. Los sujetos del grupo Edad 1 tuvieron las puntuaciones más elevadas y se presentaron como más tranquilos y pacientes, capaces de dominar sus emociones e impulsos. Las puntuaciones de este grupo serían consideradas como valores promedio: así, valores T entre 46 y 54 son tal.

Estas características resultan fundamentales para un futuro policía, cuyo ideal implica una persona con buen manejo de la ansiedad, poco irritable y capaz de contener o serenar a otros individuos.

En ese mismo grupo fue posible detectar puntuaciones altas en la variable Distorsión (T entre 55 y 65), pero resultó introductor de cierto sesgo positivo en sus respuestas, con tendencia a la negación de los defectos personales. La probable causa de esto sería por qué desarrollaron la prueba, elemento de probable influencia para el ingreso al instituto de seguridad. En la entrevista previa, los sujetos manifestaron su necesidad de ingresar para tener una futura salida laboral y, más aún, poder luego acceder a una carrera universitaria.

Es importante destacar que en ambos grupos se presentaron puntuaciones bajas en la variable Energía y su subdimensión Dinamismo, y que fueron promedio en la de Dominancia. En los dos habría poco dinamismo, extraversión y moderada dominancia y asertividad.

En cuanto a la Afabilidad y sus subdimensiones Cooperación y Cordialidad, las puntuaciones fueron muy apocadas: los individuos de la muestra resultaron poco comprensivos, tolerantes y amables, carencia de gran importancia para el perfil a desear, un policía con un buen nivel de comunicación con la comunidad.

En la variable Tesón y sus subdimensiones Escrupulosidad y Perseverancia se presentaron también índices bajos. Ambos grupos tendrían dificultad para cuidar cosas y llevar a cabo las decisiones que se hubieran tomado, y habría entre sus miembros poca capacidad para presentar actitudes reflexivas.

Ínfimos fueron, por otra parte, los indicadores para la variable Apertura mental. Por lo general, los sujetos tendieron a describirse como personas poco cultas e informadas y con escaso interés en adquirir experiencias nuevas. Idénticos resultados se obtuvieron en las subdimensiones de esa variable (Apertura a la cultura y Apertura a la experiencia), donde se manifestó además una sutileza en la falta de interés por la información: no les importaba estar al tanto de lo que sucedía en el mundo y no veían la necesidad de confrontar situaciones novedosas.

Cuando se establecieron las distinciones de medias según el género, se detectaron diferencias significativas en la variable Tesón: los varones presentaron las puntuaciones más altas. Lo mismo se pudo observar en la subdimensión Perseverancia. Así, este grupo mostró buena capacidad de autocontrol en los aspectos inhibitorios y en los preactivos (McCrae y Costa, 1989; Digman, 1990), aunque los valores estaban dentro de rangos muy bajos.

Las mujeres manifestaron indicadores altos en lo referente a la Estabilidad emocional, al igual que en la subdimensión Control de las emociones, aunque dentro de márgenes promedio. Así, las mujeres resultaron más capaces que los hombres para controlar sus impulsos, manifestar menor ansiedad y no sobrereactuar en situaciones de emociones fuertes.

En contraste, los varones alcanzaron la delantera en la variable Apertura mental: se mostraron más motivados por las experiencias nuevas y por mantener contacto con costumbres distintas a las suyas. Esto sería de importancia para el futuro perfil policial, le permitiría comprender a los demás. También en Apertura a la cultura este grupo mostró mayores índices, pero dentro de un rango muy bajo.

Cuando se indagó el peso de los factores en la presente muestra, se detectaron dos factores principales. El primero tuvo dos variables: Energía (y sus aspectos en relación con la extraversión (McCrae y Costa, 1987); el dinamismo y la actividad de las personas) y Apertura mental (disposición para vincularse en forma positiva a otros individuos y culturas). El segundo también tuvo dos componentes: el Control de los impulsos y el de las emociones, que según Watson y Tellegen (1985) alude en esencia a lo opuesto al "afecto negativo". Otro factor a considerar aquí fue la Distorsión, aunque con menor peso factorial se relacionó en la muestra con el mostrar una "imagen positiva" de sí mismos para ingresar al instituto.

## CONCLUSIÓN

El esquema de los perfiles de los ingresantes varones a un instituto de seguridad se encuentra en el cuadro 1. Las personas con poca energía, extraversión, dinamismo y facultad para realizar actividades se mostraron al igual poco cooperativas y empáticas, con mínimas capacidades reflexiva y perseverante y con similar interés en vivir nuevas experiencias. A sí mismos se consideraron moderados ante el control de emociones, y ofrecieron un perfil falseado, en sentido positivo, con el fin de dar una imagen propia desproporcionadamente favorable.

En cuanto al grupo de mujeres, el perfil se muestra en el cuadro 2. En él pueden observarse características similares a las de los varones: poco dinamismo, energía, capacidad reflexiva e interés por nuevas experiencias, aunque mostraron una tendencia a controlar mejor sus emociones e impulsos, y otra hacia la negación de defectos personales.

Finalmente, las distinciones de edad. El perfil de los sujetos del grupo Edad 1 se expresa en el cuadro 3, y los del Edad 2 en el 4. En relación con el primero, los individuos mostraron una imagen sesgada de su personalidad y no pudieron reconocer sus defectos. Sin embargo, fueron capaces de manejar sus impulsos, aunque con dificultades para llevar a cabo actividades donde se requiere de un compromiso personal y para relacionarse con otras personas. También hubo en ellos poca capacidad de reflexión.

Al compararse con el grupo anterior, el Edad 2 tuvo pocas variantes. En él se destacaron una alta distorsión en cuanto a mostrar aspectos de la personalidad de los cuales carecen, poca capacidad empática y de acción y problemas para adquirir nuevos conocimientos. El control de impulsos y emociones fue moderado.

A partir del análisis de todos estos resultados, cabe preguntarse si el conjunto de ingresantes podría cumplir en forma efectiva su tarea. El personal de seguridad sufre de estrés acumulativo: las variaciones van desde la completa calma hasta la actividad y la presión fuerte en un estallido. Por lo tanto, la capacitación de este tipo debe contemplar el enseñar a reaccionar en forma rápida y segura.

La nueva sociedad y sus demandas requieren de una policía profesional, con un alto nivel de control técnico, organizativo e ideológico y con capacidad para responder a las necesidades de la población. Por ello, sería importante indagar qué pasará en el futuro con nuestro grupo de ingresantes, después de pasar dentro del instituto de seguridad un par de años. En el tintero queda, como propuesta, evaluar su desempeño posterior, en contacto directo con la comunidad y sus requerimientos cotidianos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bermúdez, J. (1995). *Inventario de medida del patrón de conducta tipo A: Jase-H*. Madrid. UNED, Informe del Departamento de Psicología de la Personalidad.
- Caprara, G., Barbaranelli, C. y Borgogni, L. (1995). "The Big Five Questionnaire": A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15, 281-288.
- Digman, J. (1990). Personality Structure: Emergence of the Five Factors Model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Gilaberte, I. y Baca, E. (2000). Trastornos por estrés postraumático: estudio en una población en riesgo. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 63, 432-435.
- Johnson, K. y Lennon, S. (1999). Appearance and power; Dress, body, culture. *Psychology: Professional & Research*, 43, 33-57.
- McCrae, R.R. y Costa, P.T. (1987). Validation of the Five Factor model of personality across instrument and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- McCrae, R.R. y Costa, P.T. (1989). Rotation to maximize the construct validity of factors in the NEO-PI. *Multivariate Behavioral Research*, 24, 107-124.
- Narzuk, P., Nock, M., Leon, A., Portera, L. y Tardiff, K. (2002). Suicide among New York city police officers, 1977-1996. *American Journal of Psychiatry*, 159, (12), 2069-2071.
- Watson, D. y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.



## Identidad sexual de los adolescentes indígenas nahuas

Julia Velasco y Lambe\*

### RESUMEN

La identidad sexual es un aspecto significativo de la cultura de un grupo, por ello esta investigación documenta diversas características de identidad sexual entre adolescentes indígenas nahuas de la zona de la Sierra Gorda, Estado de Hidalgo, y a la vez contempla la eficacia de un curso de educación sexual del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el NUTRE: hubo diferencias significativas entre los resultados de los adolescentes que tomaron el curso y los que no. Sin embargo, los resultados finales mostraron la necesidad de estudiar con mayor amplitud la identidad sexual antes de implementar programas institucionales.

Para llevar a cabo este estudio se recurrió a la Teoría Ecológica del Desarrollo (Bronfenbrenner, 1977, 1993), y se identificaron los efectos del NUTRE en los ámbitos personal, familiar y comunitario. La muestra estuvo formada por 130 sujetos (adolescentes, padres, docentes y trabajadores de la salud), a quienes se les aplicó un cuestionario con 49 preguntas donde se exploró niveles de autoestima, afrontamiento, comunicación y conocimientos sobre sexualidad.

*Palabras clave: identidad, sexualidad, indígenas mexicanos, ecología humana, desarrollo y adolescencia.*

### ABSTRACT

Sexual identity is an important cultural element in any social group, because that this investigation documents different sexual identity characteristics of nahua teenagers from de Sierra Gorda zone, at Hidalgo, and the influence of a sex education program of the mexican government, the NUTRE: the study identify distinctions between the ones that did take the program and the ones that did not. The final results show the need to study sexual identity of the indigenous, as a support to implement governmental programs.

For the investigation, we used the Ecological Theory for Development (Bronfenbrenner, 1977, 1993), and we identify the effects provided by the program NUTRE in the personal, family and community systems. They were 130 subjects in the group (adolescents, parents, teachers and community workers), to them we applied a questionnaire of 49 questions that explore self-esteem levels, coping strategies, communication, and sexual knowledge.

*Key words: sexual identity, adolescents, mexican indigenous, human ecology, human development.*

Desde de la década de 1970 se reconocen como aspectos centrales de la identidad la sexualidad y la reproducción, ambos dentro de un contexto social cultural y ambos con mensajes implícitos acerca de relaciones interpersonales y uso del cuerpo humano. La identidad sexual incluye también actitudes hacia el placer, la intimidad, el compromiso, el embarazo y el cuidado de los hijos, y el conocimiento y cuidado de la

salud y la prevención de enfermedades (Schofield, Sabo, 1977).

Para Katherine Forrest (en Rosenhouse, 1994), la postura de la sociedad hacia la sexualidad y la identidad sexual es cada vez más importante, por las siguientes razones:

\* Centro de Investigación, IPIEC, Universidad Intercontinental.

- La sobrepoblación es un factor de riesgo ecológico por sus efectos destructivos sobre el medio ambiente, y el consecuente exterminio de otras especies animales y vegetales en el planeta.
- La salud reproductiva humana es cada vez más vulnerable: hay un descenso en el conteo de espermas, cáncer y anomalías congénitas en los órganos sexuales, sea por causa de exposición a sustancias químicas o como consecuencia de factores hormonales.
- Las prácticas sexuales inadecuadas son un factor de riesgo epidemiológico (SIDA, sífilis, etc.), y pueden llegar a diezmar a la población humana.

Los derechos sexuales son parte de la Declaración de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (onu, 1948), pero están en debate por sus profundas implicaciones en el control del crecimiento poblacional, la salud reproductiva, los derechos de la mujer, la transformación de los valores tradicionales de la familia, los roles de género y el marco normativo y legal que los encuadra.

Bonfrenbrenner (1977, 1993) denomina *transición ecológica* al cambio en una persona cuando su posición dentro del entorno se ve alterada por la modificación de su papel social, del medio en sí, de ambos o de ella misma, como parte del proceso de maduración. La *adolescencia* es una transición ecológica, ella y otras similares ocurren en forma periódica en la vida de una persona y su impacto afecta no sólo a su desarrollo, sino también a los demás individuos en su vida, a su familia y comunidad. Por ello la adolescencia debe ser estudiada como un problema social ecológico, y no como una situación meramente personal.

Es durante la adolescencia que la sexualidad se define y consolida, los jóvenes cuestionan las normas de su cultura y se arriesgan a modificarlas, y su conducta cambia del contexto familiar al social, donde establecen relaciones autónomas. Por eso una de las tareas básicas del desarrollo de la identidad en la adolescencia es la progresiva separación de los padres.

Una imagen general de las prácticas y conductas de riesgo de los adolescentes entre los 13 y los 19 años se observa a partir del Modelo Conceptual Multisistémico de Kotchick, Saffer y Forehand (2001), cuya base es la Teoría Ecológica del Desarrollo de Urie Bonfrenbrenner (1977, 1993). En él la información se organiza en tres subsistemas: personal (microsistema), familiar (mesosistema) y extra familiar (exosistema), bajo el supuesto de que los factores de la cultura, los económicos y políticos del contexto permean a los tres anteriores. La

actividad sexual entre los adolescentes existe como un continuo de conductas de mayor o menor peligro, donde las relaciones sexuales no son un riesgo en sí mismas: son las prácticas sexuales las que lo conllevan. Comentemos los factores presentes en cada subsistema.

1) *Personales*. La creencia de que cada persona tiene la habilidad de realizar una acción con efectividad (Bandura, 1977) es un concepto central en las teorías cognitivas. Cuando los adolescentes consideran poder tomar acciones efectivas (Reitman, 1996, en Kotchick, Saffer y Forehand, 2001), su número de parejas es menor y usan el condón en forma más consistente. También obtienen calificaciones más altas en auto eficiencia y autoestima (Oberby y Kegeles, 1994, en Kotchick *et al.*, 2001).

Entre los factores reductores de conductas de riesgo sexual se encuentra el inicio tardío de la pubertad, lo cual se asocia con no embarazarse durante la adolescencia, cuestión dependiente de, entre otras posibilidades, las calificaciones académicas bajas y una carencia de autoestima (Harvey, Springer, 1995; Luster y Small, 1994; Orr 1991 y Tubman, 1996, en Kotchick *et al.*, 2001).

2) *Familiares*. El proceso de relación con los padres se ha identificado como una influencia importante en la conducta sexual de los adolescentes. Aquéllos transmiten de manera explícita patrones de conducta y normas sociales y su forma de comportarse crea patrones de imitación entre los adolescentes, de los cuales hay tres dimensiones: (1) supervisión de conducta observable, (2) calidad de la relación entre padres e hijos, y (3) comunicación entre padres y adolescentes.

La validez de la supervisión depende del grado de control. En forma general esta acción disminuye riesgos, pero puede incrementarlos si vulnera el desarrollo de una autonomía adecuada. Para Mason (1996, en Kotchick *et al.*, 2001), los extremos en el control que los padres aplican incrementa los problemas de conducta de los adolescentes. La calidad de la relación se refleja en la de la comunicación, y es un importante vehículo para transmitir información acerca de las prácticas de disminución de riesgo sexual. Para Bauneister, (1995, en Kotchick *et al.*, 2001) la comunicación opera como un factor de aproximación y aminora el progreso de comportamientos de riesgo. Los adolescentes con una relación positiva con sus padres observan menores conductas de riesgo y mayor abstinencia sexual.

3) *Sociales*. Para los adolescentes en busca de su propia identidad, el punto de referencia para guiar su conducta gira desde el núcleo familiar hacia el contexto social (Forhand y Wierson, 1993, en Kotchick

*et al.*, 2001). En esto, son los amigos una fuente importante de molde del sistema de valores que guía al adolescente, y de apoyo: si son sexualmente activos, el adolescente en cuestión tendrá mayores probabilidades de serlo también.

Otro factor riesgoso es la actitud de la adolescencia como grupo generacional. Las investigaciones suelen mostrar el vínculo entre estar en núcleos fuera de las normas (delincuencia, consumo de drogas o alcohol, etc.) y ser propenso a conductas de riesgo sexual. En 1994, St. Lawrence (en Kotchick *et al.*, 2001) señaló cómo el grado de apoyo de la comunidad social (escuela, trabajo, etc.) a los adolescentes influye sobre el desarrollo de los comportamientos sexuales (a menor apoyo, mayor riesgo), ya que en ella se exponen la presencia o la falta de oportunidades, la insuficiente o excesiva supervisión, la inestabilidad social y las dificultades económicas, en sí elementos de inseguridad.

En cifras del Programa de Salud Reproductiva y Sociedad de El Colegio de México (2001), 22.9% de la población mexicana es adolescente. Según datos del Consejo Nacional de Población (conapo, 1997), cada año nacen quinientos mil niños de madres jóvenes, por lo cual el embarazo temprano es una de las principales causas de mortalidad materna. El conapo reconoce la influencia del embarazo, el aborto y la crianza en la forja de una identidad sexual, pero carece de información suficiente acerca del impacto del embarazo temprano en los padres adolescentes. En las madres, son de esperar algunos efectos psicológicos negativos: desventajas económicas y educativas, desintegración de la pareja y falta de madurez emocional para actuar de manera responsable.

Con respecto a los adolescentes indígenas, el Instituto Nacional Indigenista (ini, 2002) señala la juventud de la población indígena en 1990, en comparación con la no indígena: su promedio de edad era 23.7 años, ante 24.6 de los demás habitantes de México. Para esa misma institución, la población indígena mexicana es la más numerosa del continente americano. Sus datos, y los del censo de 1990, estiman que se trata de 9.7 millones personas, con una tasa de crecimiento anual de 1.23% en los últimos cinco años, casi la mitad de la total en el país (2.13%).

El diagnóstico de la onu (1994) indica un punto más: en América, mientras la población de escasos recursos tiene acceso a los programas para disminuir la desigualdad social, en las poblaciones indígenas la carencia ha sido extrema. En casi todos los países la comunidad indígena es rural, pero las limitantes de servicios son

mayores que para el resto de la población del mismo ámbito. Esta desigualdad es también evidente en lo concerniente al acceso a la información y a los servicios de anticoncepción.

## MÉTODO

### Participantes

De forma intencional se seleccionaron 130 sujetos de seis comunidades indígenas nahuas de la región de la Sierra Gorda, en el estado de Hidalgo. Se recurrió a esta etnia por su importancia en el México mesoamericano y en la actualidad.

La muestra se clasificó de la siguiente manera, en grupos de: 71 adolescentes, 37 padres de familia y 21 servidores comunitarios (docentes de secundaria, médicos y trabajadores de la salud). En el primer caso, la elección de los participantes fue según su disponibilidad y su participación (n=42) o no (n=29) en el curso de educación sexual vía satélite del programa nutre en 2002, de Instituto Mexicano del Seguro Social (imss) – Solidaridad.

### Instrumento

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* que profundizó en las variables de identidad sexual y en las características psicosociales del nutre. De acuerdo con la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1977), en él se abarcaron los tres subsistemas anteriores: personal, familiar y comunal. Constó de 49 preguntas cerradas de opción múltiple, con las cuales se exploraron aspectos de autoestima, estrategias de afrontamiento, comunicación familiar, conocimiento de la sexualidad y datos sociodemográficos. Se cuidó que cada pregunta tuviera un respaldo teórico explícito. Un objetivo adicional fue verificar si los hallazgos de otros estudios empíricos se confirmaban en la población nahua.

### Procedimiento

Se llevó a cabo un estudio de campo *transeccional correlacional* (Hernández-Sampieri *et al.*, 1992, p.188) al pretenderse establecer la vinculación entre haber sido expuesto o no al programa de educación sexual nutre y las características de identidad sexual de los adolescentes nahuas. Las comparaciones entre grupos de padres de familia y servidores de la comunidad fueron adicionales. Se contó con un grupo control de adolescentes que no tomaron el curso. Aplicaron las preguntas a los jóvenes y padres de familia servidores comunitarios adscritos a las comunidades, quienes se autoaplicaron el cuestionario y recibieron instrucciones por escrito

sobre el procedimiento a seguir, para asegurar la uniformidad de condiciones.

## RESULTADOS

Los datos de campo se organizaron atendiendo al grupo de pertenencia de los participantes (adolescentes, padres y servidores comunitarios), por una parte, y por la otra, a los factores del microsistema (personales), del mesosistema (familiares) y del exosistema (comunidad). Para evaluar las respuestas se realizaron dos análisis: (a) se compararon los grupos de adolescentes que habían tomado y no habían tomado el curso NUTRE, y (b) se compararon los grupos de adolescentes, padres y servidores comunitarios que sí lo habían tomado.

Como puede observarse en el cuadro 1, la muestra de adolescentes y servidores comunitarios es comparable en el número de participantes. En cuanto a los padres, hubo un mayor número de mujeres que de hombres, y 90% reportó haber tomado el curso. La muestra abarcó dos generaciones, participaron adolescentes solteros, adolescentes con hijos y adolescentes trabajadores o estudiantes. Las edades de los padres de familia y los servidores comunitarios eran equivalentes. La muestra incorporó personas sin estudios (1.6%) y con estudios de secundaria, bachillerato y licenciatura (21%), con bajo rendimiento académico (2%), con alto rendimiento (24%) y bilingües (22%).

Para evaluar si existían diferencias significativas entre el grupo de adolescentes indígenas que tomó el curso NUTRE y el que no se aplicó la prueba de Chi Cuadrada, con un nivel de .05 o menos. Así, se obtuvo lo siguiente:

1) Preguntas donde no hubo diferencias significativas entre los adolescentes con respecto al curso NUTRE. En el microsistema no se encontraron diferencias en cuanto al sexo, escolaridad, edad, inicio de la actividad sexual, reacción ante el deseo sexual, uso del condón y los anticonceptivos, y a quién le preguntan sobre sexualidad. Con respecto a la autoestima, cuando: (a) se comparan con la comunidad, (b) lo hacen con su pareja real, y (c) actitud acerca de tomar conductas de riesgo.

En el ámbito familiar, se preguntó alrededor de cómo son los padres y los problemas en la familia y en el ámbito de la comunidad, sobre lo que significan las relaciones sexuales y si la comunidad debe avisar cuando los jóvenes tienen relaciones sexuales o realizan actividades delincuenciales.

2) Preguntas donde sí se encontraron diferencias significativas.

a) *Factores del microsistema. Ámbito personal.* La identidad sexual incluyó tres aspectos: (1) características más relevantes de la actividad sexual, (2) autoestima y conductas de afrontamiento de problemas, y (3) conductas de riesgo.

Existen diferencias significativas en las conductas personales de actividad sexual en cuanto a quién es el responsable de su salud sexual ( $X^2 = 8.651$ ,  $p = .034$ ) y cómo se consuelan cuando están tristes ( $X^2 = 11.066$ ,  $p = .026$ ).

En ambos grupos, los adolescentes se asumen como responsables de su salud sexual. Sin embargo, hay diferencias significativas con respecto a quién consideran corresponsable: casi el doble de los adolescentes que tomó el curso (63.6%) respondió que "la pareja", y el 16.7% de los que no lo tomaron señala a sus padres, es decir, no asume una responsabilidad plena sobre su propia sexualidad.

Las conductas de afrontamiento de problemas se evaluaron con la pregunta: "¿Cómo se consuelan los adolescentes cuando están tristes?" Quienes no tomaron el curso NUTRE son más expresivos emocionalmente, pero menos hábiles para controlar sus emociones: se consuelan a través del llanto o el sueño (84.6%) o se aíslan y se van a donde no los vean (88.9%). Quienes llevaron el curso son más funcionales: su consuelo es jugar (60.0%). Al parecer, la norma de la comunidad es consolarse "platicando con los amigos", medio de todos los adolescentes. Sólo uno de ellos presentó conductas disfuncionales: su consuelo era comer o beber mucho.

Un aspecto relevante de la identidad sexual personal se relaciona con la autoestima, resultado de la comparación de compararse como persona con otras significativas dentro del grupo inmediato (Rosemberg, 1981). En este camino, dentro de nuestra muestra de adolescentes existen diferencias significativas con respecto al concepto de "atractivo" ( $X^2 = 9.088$ ,  $p = .028$ ). Al cotejarse con otros miembros de la comunidad, 66.7% de los jóvenes sin el curso del NUTRE a su favor se calificaron como "menos atractivos"; 81.8% de los que sí lo tomaron lo hicieron como "más atractivos". Esto parece indicar una autoestima más alta en los segundos, tendencia que se presentó también al compararse con su comunidad y su pareja. Aunque estos resultados no fueron significativos a nivel estadístico, se conservó la línea: la autoestima tuvo menor puntaje entre los adolescentes

**Cuadro 1**  
**Caracterización de la muestra**

<i>Características</i>	<i>Adolescentes</i>	<i>Padres de familia</i>	<i>Servidores comunitarios</i>	<i>Total</i>
	<i>(Cifras absolutas)</i>			
• Curso				
No tomaron el curso	42	4	10	56
Tomaron el curso	29	33	11	74
• Género				
Mujeres	42	30	7	79
Hombres	29	7	15	51
• Edad				
10 a 14 años	33			33
15 a 19	37			37
20 a 30		5	2	7
31 a 40		20	10	30
41 y más	12	7	19	
• Estado civil				
Solteros	61		6	67
Casados	2	21	14	37
Unión libre	6	16	2	24
• Tiene hijos				
Sí	3	36	19	58
No	62	1	2	65
• Estudios				
Sin estudios	1	1		2
Primaria	12	23	2	37
Secundaria	52	12		64
Bachillerato	6	1	1	8
Educación superior			18	18
• Lengua				
Castellano	51	33	18	102
Castellano y náhuatl	19	4	4	27
• Actividad económica				
No trabaja	52	15		67
Campesino u obrero	8	9		17
Comerciante o empleado		10		10
Ama de casa	10	5		15
Docente			14	14
Área de la salud	1		3	4

sin el NUTRE, un mayor número de ellos se considera "menos inteligente" o "bueno". Como grupo, los adolescentes se colocaron en una posición de igualdad frente a otras personas de su comunidad.

Otros resultados sin diferencias reveladoras, pero que señalan tendencias y normas culturales de los adolescentes indígenas nahuas fueron los siguientes: siete de cada diez adolescentes aún no eran sexualmente activos al aplicarse el instrumento. Los participantes del curso demoraron más tiempo en iniciar su actividad sexual. De los 42 ajenos al curso, uno inició su vida sexual antes de los diez años, cuatro antes de los quince años y 34 (71%) entre los 16 y los 18 años. Entre los adolescentes que sí tomaron el NUTRE, tres se iniciaron antes de los 15 años, y uno antes de los 18 años: 86% todavía no se iniciaba.

Por otro lado, resultó que la madre es una fuente de información sobre sexualidad. A ella recurre 61% de los adolescentes sin el curso, mientras que al padre lo consulta el 7%. Otras fuentes fueron: los amigos (60%), el promotor de la salud (46%) y el maestro (12%). Los adolescentes con el NUTRE preguntaban al promotor de la salud (54%), su madre (39%) o los amigos (40%). Un 7% del total no preguntaba acerca de su sexualidad.

*Conductas de riesgo y protección.* Los adolescentes conocen el uso correcto del condón como protección contra enfermedades de transmisión sexual y medio para evitar el embarazo: 27 de los 42 adolescentes que no tomaron el curso, y 17 de los 29 que sí, señalaron que el condón "se debe usar siempre". Como grupo, los que no tomaron el curso asumen mayores riesgos y señalan que no es necesario usar condón, con la pareja o si hay confianza. Estos adolescentes indígenas fuman, toman mucho y han experimentado cosas nuevas, pero no cometen delitos o se drogan.

*b) Factores del mesosistema. Ámbito familiar.* Explora las condiciones estructurales de la familia y las relaciones dinámicas de comunicación y violencia que se pueden dar en su interior. Estos factores dinámicos constituyen el mesosistema en el cual se desarrolla el adolescente y en el caso de los adolescentes indígenas nahuas no se presentaron diferencias significativas, lo que se podría interpretar como que proceden de una cultura familiar con normas fuertes y homogéneas.

La mayor parte de los adolescentes indígenas perciben a sus padres como buenos y reportan un muy bajo índice de maltrato (dos en 71 casos). Un mayor porcentaje de adolescentes que no tomaron el curso (60%), indica que sus padres son buenos, a pesar de que nunca

están de acuerdo con ellos, no los escuchan y sólo los mandan. Estas respuestas parecen indicar una norma social de aceptación sin cuestionamiento de la figura paterna.

Existe supervisión de los padres respecto de las actividades de sus hijos dentro de la comunidad nahua, pues a 57 de 71 adolescentes sus padres les preguntan a dónde van. Al 7% no les preguntan o no confían en sus padres. Los adolescentes indígenas permanecen dentro de la familia nuclear hasta que se casan y sólo uno vive solo (uno en 71 casos).

Las causas por las cuales las parejas pelean son los "chismes" (40%), el dinero o el trabajo (24%) y las drogas o el alcohol el 13%. Comparativamente, las condiciones familiares presentan un mayor porcentaje de riesgos para los adolescentes que no tomaron el curso. Los adolescentes que no tomaron el curso señalan que existe violencia familiar, ya que 38% de las parejas que conocen se gritan, 13% se pegan y 10% abusan sexualmente de sus hijos. Se preguntó si los adolescentes eran sujetos de violencia física o psicológica por parte de sus padres u otras personas dentro de la comunidad, y se encontró que el 76% reporta que no sufre ningún tipo de abuso, pero al 17% de adolescentes los insultan, al 6% los golpean y el 1.4% sufre abuso sexual.

*c) Factores del exosistema. Ámbito de la comunidad.* El exosistema se integra por los amigos, las relaciones en la escuela y las expectativas sobre la comunidad en la que se desarrollan los adolescentes. Dentro de la muestra de adolescentes existen diferencias significativas en la aceptación de la norma cultural nahua sobre el trato que deben recibir las mujeres solteras con hijos ( $X^2 = 9.687, p = .046$ ).

Los adolescentes que no tomaron el curso presentan un mayor porcentaje de respuestas tradicionales; 15% considera que estas mujeres ya no se casan, 8% acepta que se les puede golpear, 3% ya no pueden tener relaciones o (4%) son débiles por dejarse engañar y el 28% considera que deben ser tratadas igual que las casadas. Entre los adolescentes que tomaron el curso 32% las considera iguales a las casadas y sólo el 1% considera que ya no se casan. Las tendencias de ambos grupos muestran que esta norma social nahua se encuentra en proceso de desuso.

En otros aspectos del ámbito de la comunidad no se presentaron diferencias significativas pero se observaron las siguientes tendencias: 6 de cada 10 adolescentes acepta la supervisión de sus padres y de la comunidad, es decir, mantienen un control externo en su actividad

sexual. Acepta ser supervisado el 21% de los adolescentes que tomaron el curso y el 38% que no lo tomó.

Para uno de cada cuatro adolescentes las relaciones sexuales son una prueba de amor. Los adolescentes que no tomaron el curso son más tradicionales ya que el 78% espera que sean también una promesa de matrimonio. Los adolescentes asumen que su grupo de edad es más activo que ellos como individuos, pero reconocen que la actividad sexual es baja; sólo el 21% de los adolescentes que tomó el curso y el 38% que no lo tomó considera que los adolescentes de la comunidad son activos.

Al preguntar sobre las normas sexuales de su grupo de referencia se encuentra que persiste la desinformación entre los adolescentes sobre las consecuencias de las relaciones sexuales esporádicas o iniciales y sobre enfermedades sexuales. En el grupo que no tomó el curso, 21 % señaló que el SIDA sólo se adquiere en la ciudad, y el grupo que tomó el curso el porcentaje fue del 7%. Sobre la posibilidad de embarazo la primera vez, si bien en ambos grupos son bajos (10%), son mayores en el grupo que tomó el curso (11%).

La identificación inadecuada con los amigos (“aunque les digan que son malos”) o “con la gente que sale en el cine” es baja, sólo 2 de cada 10 adolescentes adopta este tipo de identificación. El principal apoyo que sienten los adolescentes de su comunidad es la oportunidad de estudiar (45%), 3% siente apoyo para ganar dinero; para sentir orgullo de ser indígena el 6% y entre los adolescentes que no tomaron el curso, el 4% siente apoyo para casarse.

3) Comparación entre el grupo de adolescentes, padres de familia y servidores de la comunidad que tomó el curso NUTRE.

Además de comparar a los adolescentes entre sí se compararon contra padres de familia y contra servidores comunitarios. En los cuadros que se presentan a continuación, se agruparon las diferencias significativas para el ámbito: personal, familiar y de la comunidad. Como se esperaba, el mayor número de diferencias se encontraron en el ámbito personal, que es donde reside en esencia la identidad sexual.

**Cuadro 2**  
Factores relacionados con conductas de riesgo sexual en los adolescentes, padres de familia y servidores de la comunidad que tomaron el curso NUTRE

Reactivo	Tomaron el curso Chi cuadrada	p =
¿Cuándo fue la primera vez?	64.282	.000
¿Tienes relaciones sexuales?	83.241	.000
¿Cuando estoy triste me consuelo...?	21.623	.017
¿Quién es responsable de tu salud sexual?	14.893	.021
Se debe usar el condón	21.540	.043
¿A quién le preguntas sobre sexualidad?	43.284	.000

**Cuadro 3**  
Factores del microsistema (ámbito personal) con diferencias significativas en autoestima entre los adolescentes, los padres de familia y los servidores de la comunidad

Reactivo	Tomaron el curso Chi cuadrada	p =
Comparado contigo, tu pareja es:		
generosa	17.270	.008
trabajadora	25.285	.000
más joven	13.413	.037
Tu pareja ideal es:		
buena	5.427	.066
trabajadora	6.233	.044

**Cuadro 4**  
Factores del mesosistema (ámbito familiar) con diferencias significativas en la relación con los padres de los adolescentes, padres de familia y servidores de la comunidad

Reactivo	Tomaron el curso Chi cuadrada	p =
Informas a tus papás a dónde vas	17.107	.009
Causas de problemas en la familia	22.498	.032
Padres u otras personas de la comunidad		
Te pegan	9.466	.050
Ninguna	9.417	.009

La edad de inicio de la actividad sexual no es un riesgo en sí misma, pero al asociarse a otros factores de riesgo como el número de parejas se constituye un factor de riesgo, y la demora en el inicio en un factor de protección. El único grupo que se inició antes de los 10 años fue el de los padres (6%), pues los servidores de la comunidad (17%) se iniciaron entre los 10 y los 12 años y sólo el 10% de los adolescentes se inició entre los 13 y los 15 años. El 34% de los adolescentes reporta que no la ha iniciado. El rango de edad de inicio de los padres de familia es muy amplio, variando de antes de los 10 años hasta después de los 25. Los servidores de la comunidad se inician durante el periodo de adolescencia y el 3% de ellos después de los 25. Es importante resaltar estas diferencias porque los tres grupos son indígenas y los padres y servidores de la comunidad pertenecen a una misma generación.

La actividad sexual de los indígenas se focaliza en los padres de familia y se encuentra casi ausente entre los adolescentes (1%). El 3% de los padres y servidores de la comunidad tiene relaciones sexuales diarias mientras que el 24% tiene relaciones varias veces al mes.

La emotividad y pasividad como forma de afrontamiento de problemas es mayor (24%) entre los padres de familia que entre los adolescentes (4%) o los servidores comunitarios (7%). La norma de consolarse "platicando con los amigos" se presenta para los tres grupos.

El 28% de los adolescentes asume la responsabilidad sobre su salud sexual, y 10% a su pareja como corresponsable. Los padres de familia asumen que la responsabilidad es suya (18%), 18% que su pareja es corresponsable y 8% que son sus padres. Los servidores de la comunidad mantienen el mismo patrón, el 58% asume que la responsabilidad es del adolescente, 17% que es de sus padres y 8% considera que la comparten con la pareja.

La supervisión y la comunicación familiar son una norma cultural importante para la comunidad nahua, siendo muy bajo (7%) el porcentaje de hijos que no informa, o padres que no preguntan a dónde van los hijos. Los adolescentes reportan (48%) que los problemas familiares surgen por "chismes", dinero o trabajo (28%). Los padres reportan que la causa son los hijos (27%), el alcohol o las drogas (21%) y los chismes (18%). Los servidores de la comunidad reportan que los problemas dentro de la familia son por dinero o trabajo (50%), alcohol o drogas (25%). Los adolescentes reportan una baja violencia física en la familia (12%), sin embargo, 37% de los padres reconoce que les pegan a los hijos y los servidores de la comunidad reportan que este porcentaje llega al 50%.

## DISCUSIÓN

Los efectos del grupo étnico de pertenencia en la organización social son un aspecto empírico relevante desde el punto de vista de la psicología social y este estudio presta atención al papel que el contexto tiene sobre el adolescente, en el proceso de definir su identidad sexual, con apoyo en la teoría Ecología del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 1977, 1993) y el Modelo de redes causales de Jessor (1993), que permiten estudiar y explicar dentro de la psicología las interacciones del contexto y la conducta con una visión comunitaria amplia.

Aplicar la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1977, 1993) y el Modelo de Conductas de Riesgo y Protección de Jessor (1993) constituyó una estrategia conceptual adecuada, que permitió documentar el concepto de identidad sexual y las prácticas de salud sexual y reproductiva en la comunidad, desde de la perspectiva de cada uno de sus actores y de los sistemas interrelacionados dentro de los cuales se desarrollan.

Emplear un cuestionario estructurado para comunidades rurales e indígenas permitió tener acceso a población bilingüe indígena y ser aceptados, cosa que no ocurre con los grupos focales que, además de ser caros en su implementación, al perderse el anonimato pierden confidencialidad y son rechazados (Cabral Soto *et al.*, 2001).

Dentro de los alcances de este estudio se pueden mencionar dos aspectos importantes: (a) se describen algunas de las características de la identidad sexual de los indígenas nahuas a partir de datos proporcionados por ellos mismos, y (b) se evalúan los efectos de un programa operativo dentro de los ámbitos personal, familiar y comunitario. Los contenidos del Programa NUTRE son aceptados como relevantes por los adolescentes a quienes van dirigidos y los temas son recordados aún por la población que no tomó el curso.

El diseño del programa contiene algunas estrategias que han mostrado ser efectivas para grupos indígenas (Rosenhouse, 1994) como asegurar que el personal sea bilingüe, participen hombres y mujeres y se capacite personal que ya se encuentra arraigado y es aceptado (en este caso elegido) por la propia comunidad en la que va a prestar sus servicios.

La aceptación del Programa NUTRE confirma también la aseveración de Rosenhouse (1994), respecto de que existe demanda de servicios por parte de las poblaciones indígenas y esta demanda puede ser atendida si los

programas se adaptan y respetan las características culturales de cada etnia.

Una limitante conceptual que Jessor (1993) encuentra para tratar de entender la conducta y el desarrollo de los adolescentes es que los estudios pocas veces toman en cuenta a los jóvenes que viven en la pobreza o son parte de grupos étnicos minoritarios, y sin embargo, es importante para la psicología conocer el proceso que lleva a este tipo de adolescentes, a pesar de sus desventajas, a convertirse en adultos bien adaptados. Esta limitante se superó al escoger las seis comunidades nahuas en las que se realizó el estudio y, en un efecto de onda, abarcar los ámbitos personal, familiar y comunitario de la identidad sexual de esta población.

Otra limitante es que la mayor parte de los estudios sobre adolescentes no se realiza en México y la evidencia tiene que ser mediada por las diferencias culturales. Si bien las preguntas que se aplicaron a los adolescentes se construyeron con base en los resultados de otros estudios empíricos, al proceder estos resultados de poblaciones de otros países dificultan que sus hallazgos se comprueben en comunidades tan disímiles.

Con base en los resultados obtenidos en el presente estudio se encontró evidencia que apoya la hipótesis de que existen diferencias significativas en las prácticas de salud sexual y reproductiva entre los adolescentes indígenas nahuas, que no tomaron y que tomaron el curso NUTRE.

La información sobre sexualidad como factor de disminución de riesgo ha sido muy estudiada, pero no existe una relación concluyente: Longer, Tubman, (1997) y Hubbstail y Garmon (1990, en Kotchick *et al.*, 2001) documentan que encontraron evidencias a favor; y Holtzman, Lowry, Kunn, Colins y Kolber (1994), y Jennmonth (1990, en Kotchick *et al.*, 2001) no las hallan. En el caso de los indígenas nahuas de la Sierra Gorda de Hidalgo parece que el contenido del curso NUTRE sí promueve diferencias al comparar grupos de adolescentes que no tomaron y tomaron un curso.

#### IMPACTO DEL CURSO NUTRE EN LA POBLACIÓN INDÍGENA

1) *Microsistema. Ámbito personal.* La identidad es un proceso de representación personal que se ajusta a la interacción (Blumer, 1969, en Kotchick *et al.*, 2001), ya que de acuerdo con Turner (1962, en Kotchick *et al.*, 2001), los roles sociales no se actúan, se construyen, de ahí la importancia de las conductas eficientes. En el presente estudio se encontraron diferencias significati-

vas en dos conductas de autoeficiencia que operan como conductas de protección sexual entre los adolescentes indígenas: (1) la responsabilidad sobre la conducta sexual y (2) el estilo de afrontamiento. Los adolescentes indígenas asumen la responsabilidad sobre su conducta sexual y este resultado es consistente con Reitman (1996, en Kotchick *et al.*, 2001), quien señala que los adolescentes que creían que podían tomar acciones efectivas, tomaban menos riesgos.

Se presentan diferencias significativas entre los adolescentes que tomaron el curso NUTRE, quienes identifican la corresponsabilidad que debe asumir la pareja, y los que no tomaron el curso, que adscriben esta responsabilidad a sus padres mostrando por lo tanto que en este caso, la información y discusión sobre temas de sexualidad propicia el desarrollo de respuestas maduras.

Otro aspecto de autoeficiencia que parece confirmarse, muestra que un amplio número de adolescentes indígenas emplea estrategias de afrontamiento activo de problemas y que una norma social de la comunidad es consolarse "platicando con los amigos". Sin embargo, se presentan diferencias significativas entre los adolescentes que tomaron el curso pues éstos emiten conductas más funcionales y los que no lo tomaron, respuestas más emocionales.

Las personas aprenden de sí mismas al compararse con otros y el resultado puede ser una autoestima positiva, neutral o negativa (Rosemberg, 1981). La autoestima general de los adolescentes indígenas parece ser positiva y confirma la afirmación de Wylies, Rosemberg y Simmons (1979, en Kotchick *et al.*, 2001), de que la evaluación se hace contra las figuras significativas del contexto inmediato (padres, comunidad); es decir, desde el punto de vista de una situación definida y no contra el grupo social amplio, en este caso los mexicanos, grupo frente al cual, por ser minoría los indígenas nahuas, se encuentran en disonancia.

La autoestima de los adolescentes que tomaron el curso es más alta que la de aquellos que no lo tomaron. En este sentido, la información y las actividades de juegos de rol que incluyen las sesiones de comunicación y de toma de decisiones del curso parecen confirmar la afirmación de Khon y Schooler (1969, en Kotchick *et al.*, 2001), quienes consideran que la actuación de un rol se convierte en parte importante del Yo, es decir, de su autoestima.

Los hallazgos son importantes porque los adolescentes necesitan reafirmar su concepto de autoestima, su autonomía, su capacidad de comunicación y de solución

de problemas (Monroy, 1985) y en este caso el curso NUTRE al facilitar a los adolescentes indígenas un espacio de reflexión y discusión en conocimientos sobre sexualidad, comunicación, toma de decisiones y conductas de afrontamiento, parece indicar su eficiencia.

Respecto de la edad como factor de riesgo, la evidencia empírica encontrada por varios autores (Capaldi, Crosby, Stoolmier, 1996; Millar, Norton, Fon, Cristoperson, 1998, y Reinsnik, 1997, en Kotchick *et al.*, 2001), señaló que si la edad de inicio no es un factor de riesgo en sí mismo, se asocia con otras conductas de riesgo, como el uso inconsistente del condón o tener varias parejas, por lo que en la medida en la que la edad de inicio se pospone, se incrementa la protección del joven.

El concepto de adolescencia no forma parte de la cultura nahua, los niños pasan a ser adultos cuando inician su desarrollo sexual, sin embargo, los resultados muestran que la edad de inicio sexual de los adolescentes que tomaron el curso se retarda y es menor su actividad con respecto a los adolescentes que no lo tomaron. Este hallazgo también es relevante si se considera que la edad del inicio más temprano en este grupo de adolescentes fue antes de los quince años, en tanto que en los padres el inicio más temprano fue antes de los diez años.

Entre los adolescentes nahuas parece confirmarse la evidencia empírica encontrada por Oberby y Kegeles (1994, en Kotchick *et al.*, 2001) de que existe relación entre autoeficiencia, autoestima y el uso del condón entre las minorías ya que, con respecto al uso del condón, al menos seis de cada diez adolescentes indígenas reconocen que su uso debe ser consistente: "se debe usar siempre".

El lapso de demora de cinco años entre generaciones en el inicio de la actividad sexual es representativo de un cambio conductual importante y, al igual que las evidencias descritas en líneas anteriores, parece indicar que la información que ofrece el programa NUTRE coadyuva a romper el ciclo: "padres adolescentes que tienen hijos que se embarazan en la adolescencia" (Katchadurian, 1990, en Kotchick *et al.*, 2001) y muestran por otro lado, las ventajas de vincular a la academia con programas operativos cuando se trata de implementar programas de salud sexual que inciden sobre la identidad de los adolescentes indígenas.

*2) Mesosistema. Ámbito familiar.* La familia parece ser el centro de la comunidad nahua, sólo por excepción los hijos viven con otros familiares mientras son solteros y los padres ejercen una supervisión de las actividades de los hijos que es reconocida y aceptada por ellos.

Los adolescentes, por su parte, reportan que realizan conductas de riesgo como fumar, tomar mucho, tener varias novias y experimentar cosas nuevas y que no realizan conductas como usar drogas o tener actividades delictivas como robar. Estos datos parecen confirmar la evidencia (Jemmott, 1992, en Kotchick, *et al.*, 2001), de que los adolescentes que viven con sus padres y aceptan su supervisión tienen menos probabilidades de desarrollar conductas de riesgo sexual y que el apoyo y supervisión de los padres disminuye las conductas de riesgo. Que los adolescentes sientan que sus padres son buenos constituye un factor de protección conforme a la evidencia empírica proporcionada por Scaramella (1998, en Kotchick, *et al.*, 2001) ya que los adolescentes que perciben en forma positiva su relación con los padres tienen un menor número de conductas de riesgo y una mayor abstinencia sexual.

*3) Ecosistema. Ámbito de la comunidad.* La relación sexual, como cualquier otro tipo de relación, funciona con base en normas y roles generales formulados y transmitidos dentro de una cultura. Estudios recientes de tipo etnográfico realizados por Cabral Soto y Flores Alvarado, del Programa IMSS-Solidaridad (1999), señalan que existe una serie de conductas relativas a la sexualidad, específicas de la cultura nahuas, en las que se encontraron las diferencias atribuibles a los efectos del programa y el curso NUTRE, diferencias que se describen a continuación.

La actividad sexual fuera del matrimonio se considera un estigma, sin embargo, al preguntar a la población cómo se debe tratar a las mujeres que tienen relaciones sexuales o hijos sin casarse, se encontró que ésta es una norma social en desuso, ya que tanto los adolescentes como los padres y servidores de la comunidad señalan que "deben ser tratadas igual que a las casadas". Sin embargo, se presentan diferencias entre los adolescentes que no tomaron el curso que son más tradicionales y aceptan que a las solteras con hijos "se les puede golpear, son débiles por dejarse engañar y ya no se casan".

La creencia de que el embarazo no ocurre en el periodo en el que la luna se encuentra tierna y fría (cuarto menguante), también se encuentra en desuso y sólo es mantenida por un porcentaje muy reducido de adolescentes que no tomaron el curso. Las relaciones sexuales como una obligación que deben cumplir las mujeres para evitar ser rechazadas o golpeadas por los hombres también se encuentra en desuso. Entre los adolescentes las relaciones son una prueba de amor y únicamente entre los adolescentes que no tomaron el curso se incorpora el concepto de obligación si se está

casado, o de casarse si se es soltero. Estas afirmaciones son otra evidencia de que la información sexual y los espacios de reflexión y discusión que el curso abre para los adolescentes cambian conductas ancestrales y significa que el concepto de identidad en la cultura nahua también va cambiando.

Esta situación de cambio es normal ya que los cismas dentro de los grupos están muy extendidos pero que el fenómeno se ha ignorado dentro de la psicología social presuponiendo la naturaleza unitaria de la identidad de grupo.

Respecto de la actividad sexual de los adolescentes, la comunidad, los padres y los mismos adolescentes sienten que la vida sexual de los jóvenes es más activa de lo que los adolescentes como individuos reportan, porque al momento de levantar los datos en campo, siete de cada diez adolescentes señalaron que no eran activos sexualmente. Este hallazgo es importante, al acercarse al joven indígena pudo documentar que si bien los adolescentes hablan sobre sexualidad, no necesariamente la ejercen: para mantener un concepto estable de su identidad sexual requieren tanto de la confirmación por la evidencia propia como de la “legitimización de los otros”.

Los cambios que introduce la modernidad dentro de las comunidades por la influencia de los medios de comunicación y la comercialización de la sexualidad en los medios electrónicos, son al parecer fuente de preocupación de padres y servidores de la comunidad, quienes sienten que los adolescentes “desean ser como las personas del cine y vivir como ellos” y quieren ser “como sus amigos aunque les digan que son malos”. Sin embargo, los adolescentes reportan una baja identificación inadecuada, ya que sólo dos de cada diez se identifica con personas que salen en el cine o amigos que “sean malos”. El proceso psicológico de individuación en los adolescentes implica el reconocimiento gradual y simultáneo de ser distinto y a la vez pertenecer a un grupo (Maldonado, 1997), de establecer diferencias entre “nosotros y ellos” (Zavalloni, 1973), de tener una imagen definida de sí mismo y de conocer los límites de su conducta (Costalat-Founeau, 1999), siendo la individuación un proceso recíproco, donde la sociedad moldea al sujeto y éste a su vez influye sobre la sociedad (Rosemberg, 1981).

Llegar a las comunidades nahuas y dejar que sus actores (adolescentes, padres de familia, docentes y personal de salud) se expresaran trascendió la limitación de generalizar a partir de poblaciones diferentes y permitió

conocer un poco más de este segmento importante de población mexicana sobre el que se infieren conductas y se mantienen prejuicios, pero que pocas veces se consulta directamente.

Durante el desarrollo del estudio se enfrentaron limitaciones que se relacionan con la instrumentación del cuestionario, específicamente con la selección de la muestra, para la cual se anticipó un sesgo en el género de los padres de familia, con la esperanza de ver participar mayor número de mujeres, por razones de disposición. La relación fue de siete hombres y treinta mujeres.

Se identificaron las características de la identidad sexual de los indígenas nahuas y se aportó evidencia de los cambios que produjo el curso NUTRE en los ámbitos personal, familiar y de comunidad. El estudio evidenció la ventaja de vincular la academia con los programas operativos para incrementar el conocimiento de poblaciones indígenas de difícil acceso y optimizar los recursos de personal, tiempo y dinero, siempre limitados, que son asignados a los programas operativos que dan atención a la población indígena y asegurar que el servicio ofrecido por ellos incida sobre aspectos importantes para la identidad sexual de los adolescentes indígenas.

Los hallazgos del presente estudio indican que es necesario continuar documentando los cambios que se presentan en la cultura nahua y ampliar la evaluación del programa NUTRE para conocer con mayor profundidad los aspectos centrales de la identidad sexual indígena. Conocer el proceso de desarrollo de los adolescentes indígenas permite, también, promover el éxito de estas poblaciones en desventaja histórica y sugerir que acciones de los programas gubernamentales se relacionen tanto con la reducción de conductas de riesgo como con la promoción de conductas de protección.

Por otra parte, es importante que los adolescentes conozcan y discutan sobre su propio desarrollo sexual, pues esto constituye un derecho implícito en la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y una necesidad, no sólo frente al control del crecimiento de la población o ante una salud reproductiva cada vez más vulnerable por factores de riesgo epidemiológico (SIDA) o de exposición a sustancias químicas, sino por las profundas implicaciones que el manejo de su identidad sexual tiene sobre su salud mental y sobre los valores tradicionales de la familia, los roles de género y los derechos de la mujer.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1977). *Social learning: Theories of identification processes. Handbook of socialization theory and research.* en D. Goslin. Chicago: Rand McNally.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychology*, 22, 513-30.
- Bronfenbrenner, U. (1993). Ecology of the family as a context of human development. *Developmental Psychology*, 32 (22), 723-42.
- Cabral Soto, J. y Flores Alvarado, A. (2001). *Salud reproductiva en jóvenes indígenas de las principales etnias de México.* México: Programa IMSS Solidaridad.
- Consejo Nacional de Población, CONAPO. (1997). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*, México: CONAPO.
- Costalat-Founeau, I.(1999). Identity dynamics, action and context. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 29 (3), 289-300.
- Fernández Salas, A. (2001). *Comportamiento reproductivo de la población indígena.* México: CONAPO.
- Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista, Lucio. (1992). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional Indigenista. (INI). 2002. *Censo de 1990 y estimaciones al 2002.* Instituto Nacional Indigenista. México: INI.
- Jassor, R.(1993). Successful adolescent development among youth in higher risk settings. *American Psychologist*, 48 (2), 117-26.
- Kotchick, B., Saffer, A., Forehand, R. (2001). Adolescent sexual, risk behavior: a multi-sistem perspective. *Clinical Psychological Review*, 24 (4), 493-519.
- Maldonado, K. (1997). *Identidad nacional. Estudio transcultural entre México y Puerto Rico.* Tesis doctoral no publicada. México: UNAM.
- Monroy A. (1985). Antología de la sexualidad humana. México. CONAPO Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1990) en S. Rosenhouse (1994), *Políticas de población en Centroamérica, el Caribe y México. Programa latinoamericano en actividades de población.* New York: United Nations.
- Rosenhouse, S. (1994). *Políticas de población en Centroamérica, el Caribe y México. Programa latinoamericano en actividades de población.* New York: United Nations.
- Rosemberg, M. (1981). *Social Psychology. Sociological Perspectives.* New York: Basic Books.
- Zavalloni, M. (1973). Subjective Culture. Self concept and the social environment. *International Journal of Psychology*, 8 (3), 183-192.

## INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

### PREPARACIÓN DEL MANUSCRITO

Los autores deberán preparar sus manuscritos de acuerdo con el *Manual de Publicación de la Asociación de Psicología de los Estados Unidos* (4a. Edición). Todos los manuscritos deben incluir un resumen que contenga un máximo de 960 caracteres y espacios (aproximadamente 120 palabras) mecanografiado en una hoja aparte. Las instrucciones para mecanografiar (todas las copias deberán ser a doble espacio), y las instrucciones para preparar tablas, figuras, referencias, métricas y resúmenes aparecen en el *Manual*.

Asimismo, todos los manuscritos se someten a revisión en caso de lenguaje sexista. Para obtener los lineamientos generales de estilo, los autores deberán revisar artículos publicados con anterioridad en la revista. Deberán tomar en cuenta que los lectores de *Psicología Profesional: Investigación y Práctica* son psicólogos de una amplia gama de subespecialidades.

### POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

La política de la APA prohíbe al autor que someta al mismo manuscrito a una consideración simultánea en dos o más publicaciones. Además, es una violación contra los principios éticos de la APA publicar como "datos originales, datos que se hayan publicado previamente" (Norma 6.24). Como esta revista es de primer nivel y publica sólo material original, la política de la APA prohíbe también la publicación de cualquier manuscrito que haya sido publicado en cualquier otro lugar, ya sea total o parcialmente. Los autores tienen la obligación de consultar con los editores de revistas en relación con la publicación previa de cualquier dato en el que se base su artículo. Además, los principios éticos de la APA establecen que "después de que se publiquen los resultados de la investigación, los psicólogos no oculten los datos en los que se basan sus conclusiones a otros profesionales competentes que intenten verificar sus postulados por medio de un reanálisis y que pretendan usar tales datos sólo con ese propósito, siempre que la confidencialidad de los participantes pueda protegerse y a menos de que los derechos legales relacionados con la propiedad impidan su divulgación" (Norma 6.25). La APA espera que los autores que sometan sus artículos a estas revistas se adhieran a estas normas. Específicamente, se espera que los autores de manuscritos sometidos a las revistas APA tengan sus datos disponibles a lo largo de todo el proceso de revisión editorial y por lo menos 5 años después de la fecha de publicación.

### NORMAS ÉTICAS

Se requerirá que los autores declaren por escrito que han cumplido con las normas éticas de la APA al tratar su muestra, ya sea de humanos o de animales, o que describan detalles de tratamiento. Se puede obtener una copia de los principios éticos de la APA en la Oficina de Ética de la APA, 750 First Street, EN, Washington, DC 20002-4242.

### INFORMES BREVES

*Psicología Profesional: Investigación y Práctica* publica informes breves de investigación o práctica en la psicología profesional. Un autor que somete un informe breve deberá estar de acuerdo en entregar un informe completo a alguna otra revista de circulación general. Los informes breves no deberán exceder de cuatro páginas mecanografiadas (alrededor de 18 páginas manuscritas), sin tomar en cuenta el resumen de 960 caracteres.

### REVISIÓN

Dado que los revisores han accedido a participar en un sistema de revisión anónima, se pide a los autores que someten sus manuscritos, incluyan con cada copia una portada que muestre el título del manuscrito, los nombres y filiaciones institucionales de los autores, la fecha en la que entrega el manuscrito y notas a pie de página que identifiquen a los autores o sus filiaciones. Luego, la primera página del manuscrito deberá omitir los nombres y filiaciones de los autores, pero deberá incluir el título del manuscrito y la fecha en que se entrega. Los autores deberán hacer todos los esfuerzos para que el manuscrito mismo no tenga pistas sobre su identidad.

### ENVÍO DEL MANUSCRITO

Los manuscritos para artículos, informes breves y cartas al Foro deberán entregarse por triplicado. Todas las copias deberán ser claras, legibles y en papel de buena calidad. Se aceptan impresoras de matriz o de tipos poco usuales sólo si son claras y legibles. No se aceptan copias en fotocopidora o mimeógrafo y no se tomarán en cuenta. Además de las direcciones y los números telefónicos, los autores deberán enviar direcciones de correo electrónico y números de fax, si cuentan con ellos, para el posible uso de la oficina editorial.

Traducido y adaptado de *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol. 26 No. 1 February 1995.

---

## Revista Intercontinental "Ducit et Docet" de Investigación

La Revista tiene una periodicidad de dos números al año, en cada número se publican un promedio de 7 artículos.

La publicación maneja un promedio de 500 ejemplares semestrales y mantiene canje con revistas especializadas; su radio de difusión abarca todas las principales Universidades e Institutos de enseñanza superior de República.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista, deberán enviando dos copias con resumen en Español.

La suscripción anual de la Revista (dos números) para los residentes en México es de \$ 70 y de \$ 45 Dólares en el extranjero. Favor de anexar a la ficha de suscripción y el giro postal correspondiente a nombre del INSTITUTO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA A. C. Esta publicación puede ser obtenida también mediante canje de Revista, sujeto al criterio del consejo de Administración.

---

### ORDEN DE SUSCRIPCIÓN

Revista Intercontinental "Ducit et Docet" de Investigación

Nombre: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Código Postal: \_\_\_\_\_ Ciudad: \_\_\_\_\_ País: \_\_\_\_\_

Teléfonos: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

Orden de pago ( )  
(nacional y extranjero)

Giro ( )  
(nacional y extranjero)

Cheque personal ( )  
(exclusivo nacional)

Por: \_\_\_\_\_

( A nombre del Instituto Internacional de Filosofía A. C.)

**En México:** Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex, número 7855952, suc. 681 a nombre del Instituto Internacional de Filosofía A. C., y enviar por fax el comprobante o correo.

Dirección: Revista Intercontinental "Ducit et Docet" de Investigación  
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua  
Cantera 251, C.P. 14420. Tlalpan, D.F. México, Tel. 55 73 85 44  
Ext. 4440, 4441 Y 1490 Fax 54 87 13 56

---

# **VOCES**

## **Revista de Teología Misionera de la Universidad Intercontinental**

VOCES es una publicación semestral en torno a 160 páginas que aborda un tema base en cada número, además de algunos artículos teológicos que acompañan al tema central.

El precio por ejemplar es de \$ 35 y el costo de la suscripción para la República Mexicana es de \$ 70 por año y \$ 20 dólares USA para el extranjero. Si se envía cheque o giro postal favor de dirigirlo a la:  
**UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**

VOCES también puede ser adquirida mediante CANJE con alguna otra publicación.

Para mayores informes dirigirse a:

### **UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**

Escuela de Teología

Insurgentes Sur 4303

14000 México, D.F.

Tel. 55-73-85-44 Ext. 3330 FAX: 55-13-09-50

E-Mail: [vocesuic@yahoo.com](mailto:vocesuic@yahoo.com)

# Intersticios

FILOSOFIA/ARTE/RELIGION

## Revista de Filosofía, Arte y Religión de la Universidad Intercontinental

La suscripción anual de la revista (dos números), es de \$90.00.	
Para el extranjero \$30 dólares	
Nombre	
Calle	
Colonia	
Ciudad	
Estado	C.P.
País	
Teléfono	
Fax	
Suscripción para el año	

Favor de enviar cheque o giro,  
junto con la ficha de suscripción  
a nombre de: **Universidad Intercontinental**  
Insurgentes Sur 4303, Col. Sta. Ursula Xitla  
14420 Tlalpan, D.F.



**Universidad Iberoamericana, A.C.**  
Ciudad de México

***Dirección de Servicios para la Formación Integral***

Prolongación Paseo de la Reforma 880  
Lomas de Santa Fe, Deleg. Álvaro Obregón  
México, D.F., C.P. 01210

Tel: 5950-4000 exts. 4919 o 7600. FAX: 5950-4331  
didac@uia.mx

# *AnáMnesis*

Revista de teología.

*AnáMnesis* es una revista de investigación y difusión teológicas del Centro de Estudios de la Provincia de Santiago de México de la Orden de Predicadores (Dominicos).

*AnáMnesis* publica artículos de calidad sobre las distintas áreas de la teología, con periodicidad semestral.

Colaboraciones (artículos, notas, reseñas) y pagos, favor de enviarlos a

Gabriel Chico, O.P.  
Apartado 23-161,  
Xochimilco  
16000 México, D.F.  
MEXICO

Suscripción anual (2 números):

- México: \$200.00, M.N.
- Otros países: US \$ 35.00

---

# ANALOGÍA

Revista de Filosofía.

ANALOGÍA es una revista de investigación y difusión filosóficas del Centro de Estudios de la Provincia de Santiago de México de la Orden de Predicadores (Dominicos). ANALOGÍA publica artículos de calidad sobre las distintas áreas de la filosofía.

Director: Mauricio Beuchot. Consejo editorial: Ignacio Angelelli, Tomás Calvo, Roque Carrión, Gabriel Chico, Marcelo Dascal, Gabriel Ferrer, Jesús García, Jorge J. E. Gracia, Klaus Hedwig, Angel Muñoz García, Lorenzo Peña, Livio Rosetti, Philibert Secretan, Enrique Villanueva, Luis Flores H.

Colaboraciones (artículos, notas, reseñas) y pagos enviarse a:

Gabriel Chico, O.P.  
Apartado 23-161,  
Xochimilco  
16000 México, D.F.  
MEXICO

Suscripción anual (2 números):  
- México: \$200.00, M.N.  
- Otros países: US \$ 35.00

# Universidad Intercontinental

DUKIT ET DOCET



ORDEN DE SUBSCRIPCIÓN

## ESTUDIOS JURÍDICOS

### ESCUELA DE DERECHO INTEGRANTE DE ANFADE

Suscripción anual a la revista (dos números) \$100.00

Nombre \_\_\_\_\_

Institución \_\_\_\_\_

Domicilio \_\_\_\_\_

Código Postal: \_\_\_\_\_ Ciudad: \_\_\_\_\_ País: \_\_\_\_\_

Teléfonos: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

Año al que se suscribe: \_\_\_\_\_

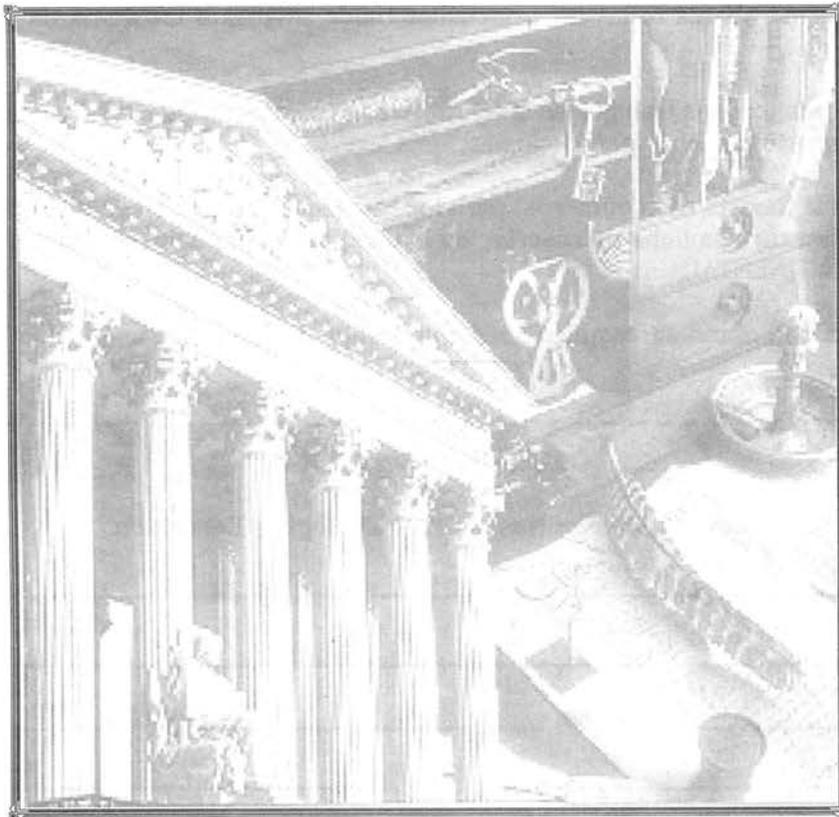
Orden de Pago ( )      Giro ( )      Cheque personal ( )

*Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex, número 78559521, suc. 681 a nombre del Instituto Internacional de Filosofía A. C., y enviar por fax o por correo el comprobante.*

---

# ESTUDIOS JURIDICOS

ESCUELA DE DERECHO  
INTEGRANTE DE ANFADE



**uic**  
UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

---

REVISTA SEMESTRAL

ENERO - JUNIO 2003 / No. 18  
JULIO - DICIEMBRE 2003 / No. 19

---

---

## Revista Intercontinental de Psicología y Educación

La Revista Intercontinental de Psicología y Educación, está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo y/o experimental en todas las áreas y enfoques de la Psicología y de la Educación, que contribuyan al avance científico de las mismas.

La Revista tiene una periodicidad de dos números al año, en cada número se publican un promedio de 10 artículos de diferentes autores de América, así como de otros Continentes. Los artículos son publicados en el Idioma Español; ocasionalmente se pueden publicar también en Inglés y/o Francés.

La publicación maneja un promedio de 500 ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca todas las principales Universidades e Institutos de enseñanza superior de Latinoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista, deberán redactarlos con las normas del estilo de A.P.A., enviando dos copias con resumen en Español e Inglés.

La suscripción anual de la Revista (dos números) para los residentes en México es de \$ 160 y de \$ 45 Dólares en el extranjero. Favor de anexar a la ficha de suscripción el cheque o giro postal correspondiente a nombre de la UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL.

Esta publicación puede ser obtenida también mediante canje de Revista, sujeto al criterio del consejo de Administración.

---

### ORDEN DE SUSCRIPCIÓN

#### Revista Intercontinental de Psicología y Educación

Nombre: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Código Postal: \_\_\_\_\_ Ciudad: \_\_\_\_\_ País: \_\_\_\_\_

Teléfonos: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

Orden de pago ( )                      Giro ( )                      Cheque personal ( )

Por: \_\_\_\_\_

( A nombre de la Universidad Intercontinental )

En México: Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex, número 78559521, suc. 681 a nombre del Instituto Internacional de Filosofía A.C., y enviar por fax el comprobante o correo

---

Dirección: Revista Intercontinental de Psicología y Educación.  
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua  
Cantera 251, C.P. 14420. Tlalpan, D.F. México, Tel. 55 73 85 44  
ext. 4440 y 4441 Fax. 54 87 13 56  
E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx



# Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua



## ESPECIALIDADES

Derecho Procesal Electoral	2003266
Derecho Procesal Mercantil	973276
Diseño de Imagen Corporativa	973336
Periodoncia	UIC
Prostodoncia	2004114
Publicidad en Medios Interactivos	2005298
Tipografía	973337

## MAESTRÍAS

Administración	
Área Calidad Total	984091
Área Finanzas	984091
Área Mercadotecnia	984091
Área Recursos Humanos	984091
Administración Turística	964111
Comercio Exterior	
Área Comercialización de la Oferta Exportable	2005299
Área Estrategias Logísticas	2005299
Área Marco Jurídico	2005299
Área Negocios Internacionales	922610
Educación Especial	984004
Educación Superior	2014228
Filosofía y Crítica de la Cultura	
Finanzas	984041
Gestión del Diseño Gráfico	974454
Guionismo	964019
Ortodoncia	933403
Psicoterapia Psicoanalítica	954250

## DIPLOMADOS

### ÁREAS:

- Administración • Finanzas
- Mercadotecnia • Informática • Diseño
- Arte • Humanidades • Educación

PLANTEL CANTERA • Tels. 55 73 85 44 ext. 4440, 4441, 4442, 4443, 4447 y 4448 • 54 87 13 56 (fax)

PLANTEL ROMA • Tels. 55 33 29 34 • 55 33 28 34 55 33 28 54 (fax) Internet: <http://www.uic.edu.mx>



**UIC**  
UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

## ÍNDICE

<b>DESARROLLO Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO "ANSIEDAD EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES DE ADOLESCENTES (ARIA)"</b> <i>María del Carmen Barrios Salcedo</i> <i>Susan Pick</i> .....	11
<b>INCIDENCIA DE LAS CANCIONES AMBIENTALES EN LA APROPIACIÓN DE CONTENIDOS Y VALORES ECOLÓGICOS</b> <i>Iris Xóchitl Galicia Moneda</i> <i>Conrado Ruiz Hernández</i> <i>Alejandra Sánchez Velasco</i> <i>Susana Pavón Figueroa</i> .....	21
<b>SALUD LABORAL EN DOCENTES DE SAN LUIS, ARGENTINA</b> <i>Susana Albanesi de Nasetta</i> <i>Cecilia Salas</i> .....	31
<b>PERSONALIDAD Y ADICCIONES EN ADOLESCENTES (SAN LUIS, ARGENTINA). INVESTIGACIÓN PRELIMINAR</b> <i>Marina Beatriz Fantin</i> .....	37
<b>PERSONALIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS, ARGENTINA</b> <i>Claribel Morales de Barbenza</i> .....	49
<b>PERFILES DE PERSONALIDAD EN INGRESANTES A UN INSTITUTO DE SEGURIDAD</b> <i>Susana Albanesi de Nasetta</i> .....	55
<b>IDENTIDAD SEXUAL DE LOS ADOLESCENTES INDÍGENAS NAHUAS</b> <i>Julia Velasco y Lambe</i> .....	61